

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η συμβολή του «ταιριιάσματος» εκπαιδευτικού – επαγγέλματος, της επαγγελματικής ικανοποίησης και της αφοσίωσης στην πρόθεση αποχώρησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το επάγγελμα.

Κατσαρού Αποστολία

Επιβλέπων Καθηγητής: Σταυρόπουλος Βασίλειος

Επιτροπή Αξιολόγησης: Λαζαρίδου Αγγελική

Παπαχριστόπουλος Κων/νος

ΒΟΛΟΣ 2021

Υπεύθυνη Δήλωση

Η Αποστολία Κατσαρού, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Η συμβολή του «ταιριάσματος» εκπαιδευτικού – επαγγέλματος, της επαγγελματικής ικανοποίησης και της αφοσίωσης στην προθέση αποχώρησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το επάγγελμα» αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η Δηλούσα

Κατσαρού Αποστολία

Περίληψη

Ο ρόλος και το έργο των εκπαιδευτικών είναι ένα θέμα που απασχολούσε και εξακολουθεί να απασχολεί την κοινωνία, κυρίως για τη συμβολή τους στην εκπαίδευση των μαθητών/τριων, όλων των σχολικών βαθμίδων, που αποτελεί και το μέλλον της κάθε χώρας. Η συμβολή των εκπαιδευτικών στην εκπαίδευση των μαθητών/τριων αποτέλεσε κίνητρο για πολλούς ερευνητές, να προβούν σε ενδιαφέρουσες έρευνες, από τις οποίες έχουν αναδειχτεί αξιόλογα επιστημονικά πορίσματα.

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να μελετηθεί η συμβολή του «ταιριάσματος» εκπαιδευτικού – επαγγέλματος, της επαγγελματικής ικανοποίησης και της αφοσίωσης στην πρόθεση αποχώρησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το επάγγελμα. Ο ρυθμός αποχώρησης των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους αποτελεί ένα παγκόσμιο πρόβλημα. Η επαγγελματική ικανοποίηση του εκπαιδευτικού και η αφοσίωσή του στο επάγγελμα αποτελούν σημαντικούς παράγοντες που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης και είναι στενά συνδεδεμένοι με την αποχώρησή του από το επάγγελμα. Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθούν πιθανοί παράγοντες που συσχετίζονται με την πρόθεση αποχώρησης, όπως η επαγγελματική ικανοποίηση, η επαγγελματική αφοσίωση και το ταίριασμα εκπαιδευτικού και επαγγέλματος.

Για τον σκοπό της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος. Η δειγματοληψία ήταν απλή τυχαία δειγματοληψία. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου και το δείγμα αποτελούνταν από 221 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούν και στις δεκατρείς περιφέρειες της Ελλάδας. Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν: η κλίμακα αποχώρησης (Roodt, 2004), η κλίμακα επαγγελματικής ικανοποίησης (Brayfield and Rothe, 1951). Για την μέτρηση της αφοσίωσης έγινε συνδυασμός των κλιμάκων των Hoff (2000) και Sjöberg Sverke (2000) και η κλίμακα αντιλήψεων για το ταίριασμα (Resick, Baltes and Shantz, 2007).

Τα αποτελέσματα έδειξαν, ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους. Όσο αυξάνεται η ικανοποίηση τόσο μειώνεται η πιθανότητα να αποχωρήσουν από το επάγγελμά τους και αντίστροφα.

Αναφορικά με τη σχέση αφοσίωσης και αποχώρησης , τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική αρνητική συσχέτιση. Οι εκπαιδευτικοί που είναι αφοσιωμένοι στο επάγγελμά τους, παρουσιάζουν και λιγότερες πιθανότητες να αποχωρήσουν από αυτό. Τέλος, προέκυψε σημαντική αρνητική συσχέτιση στην πρόθεση αποχώρησης σε σχέση με το ταίριασμα επαγγέλματος.

Λέξεις κλειδιά: επαγγελματική ικανοποίηση, αφοσίωση, αποχώρηση, ταίριασμα

Abstract

The role and work of teachers is an issue that has occupied and continues to occupy society, mainly for their contribution to the education of students, of all school levels, which is the future of every country. The contribution of teachers to the education of students has been an incentive for many researchers to conduct interesting research, from which remarkable scientific findings have emerged.

The purpose of this study was to study the contribution of "matching" teacher - profession, job satisfaction and commitment to the intention of primary school teachers to leave the profession. The rate at which teachers are leaving their profession is a global problem. The professional satisfaction of the teacher and his dedication to the profession are important factors that play an important role in the effectiveness of education and are closely linked to his departure from the profession. The purpose of the research was to investigate possible factors related to the intention to leave, such as job satisfaction, professional dedication and the match between teacher and profession.

The quantitative method was used for the purpose of the research. Sampling was simple random sampling. The data were collected using an electronic questionnaire and the sample consisted of 221 primary school teachers serving in all thirteen regions of Greece. The research tools used were: the retirement scale (Roodt, 2004), the job satisfaction scale (Brayfield and Rothe, 1951). To measure loyalty, a combination of the Hoff (2000) and Sjöberg Sverke (2000) scales and the matching perception scale were used (Resick, Baltes and Shantz, 2007).

The results showed that teachers are satisfied with their work. As satisfaction increases, so does the likelihood that they will leave the profession and vice versa. Regarding the relationship between devotion and withdrawal, the results showed a significant negative correlation. Teachers who are dedicated to their profession are less likely to leave it. Finally, there was a significant negative correlation in the intention to leave in relation to the matching of profession.

Keywords: job satisfaction, dedication, departure, matching

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας, θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όλους όσους συνέβαλλαν στην εκπόνησή της.

Ευχαριστώ θερμά τον επιβλέπων καθηγητή μου, κύριο Βασίλειο Σταυρόπουλο, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε εξ' αρχής, αναθέτοντάς μου το συγκεκριμένο θέμα, την επιστημονική του καθοδήγηση, τις υποδείξεις του, την επιμονή του, το αμείωτο ενδιαφέρον του, τη συμπαράστασή του, τη συνεχή του υποστήριξη και το αμείωτο ενδιαφέρον που έδειξε από την αρχή μέχρι το τέλος.

Επίσης, ευχαριστώ θερμά την/τον καθηγήτρια/της, κυρία Λαζαρίδου Αγγελική και τον κύριο Παπαχριστόπουλο Κων/νο, ως μέλη της τριμελούς επιτροπής.

Τέλος, θα ήθελα εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στην οικογένειά μου για όλη τη στήριξη, τη συμπαράσταση και την κατανόησή τους, καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ	i
Περίληψη.....	ii
Abstract	iv
Ευχαριστίες	v
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	1
1 Εισαγωγή	1
1.2 Εκπαιδευτική πολιτική και πραγματικότητα στην Ελλάδα σήμερα	1
1.1 Πιθανές πηγές προβλημάτων του επαγγέλματος του/της εκπαιδευτικού	4
1.2 Η σταδιοδρομία ως εκπαιδευτικός στην Ελλάδα σήμερα	6
2 Προθέσεις αποχώρησης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το επάγγελμά τους.....	8
2.1 Εισαγωγή	9
2.2 Θεωρητικό πλαίσιο.....	9
2.3 Παράγοντες διαμόρφωσης των αποφάσεων	10
2.3.1 Μισθολογικές απολαβές.....	12
2.3.2 Εργασιακές συνθήκες.....	12
2.3.3 Αρχική προετοιμασία	14
2.3.4 Εισαγωγική Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών & Mentoring	16
2.4 Πρόθεση αποχώρησης και οργανωσιακή δέσμευση	18
3 Ταίριασμα εκπαιδευτικού και σχολείου	20
3.1 Θεωρητικές προσεγγίσεις	20
3.2 Ερευνητικές υποθέσεις	22
3.2.1 Πλεόνασμα προσόντων και ταίριασμα ατόμου – οργανισμού	22
3.2.2 Ταίριασμα ατόμου – οργανισμού και πρόθεση σύστασης του οργανισμού.....	23
3.2.3 Πλεόνασμα προσόντων και πρόθεση σύστασης του	

	οργανισμού.....	23
4	Επαγγελματική ικανοποίηση	25
4.1	Ορισμός.....	25
4.2	Παράγοντες διαμόρφωσης του βαθμού Επαγγελματικής	
Ικανοποίησης	26	
4.3	Η Επαγγελματική Ικανοποίηση στους Έλληνες εκπαιδευτικούς..	28
4.4	Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και η επαγγελματική	
ικανοποίηση	30	
5	Αφοσίωση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.....	32
5.1	Εννοιολογική προσέγγιση της επαγγελματικής αφοσίωσης.....	32
5.2	Θεωρητικές προσεγγίσεις για την επαγγελματική αφοσίωση	33
	5.2.1 Προσέγγιση ικανοποίησης των αναγκών (needs satisfying approach)	33
	5.2.2 Προσέγγιση Επαγγελματικής εξουθένωσης-αντίθεσης (burnout-antithesis approach)	34
	5.2.3 Προσέγγιση Ικανοποίησης – Αφοσίωσης (satisfaction – engagement approach)	35
	5.2.4 Προσέγγιση πολυδιάστατη (multidimensional approach)	35
5.3	Ολιστικές προσεγγίσεις για την επαγγελματική αφοσίωση.....	36
5.4	Παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική αφοσίωση	38
	5.4.1 Δομικά χαρακτηριστικά	39
	5.4.2 Δημογραφικά –Προσωπικά χαρακτηριστικά	40
5.5	Επιπτώσεις της επαγγελματικής αφοσίωσης	40
5.6	Η επαγγελματική αφοσίωση στο χώρο της εκπαίδευσης	41
6	Προηγούμενες έρευνες	44
6.1	Επαγγελματική ικανοποίηση	44
6.2	Αφοσίωση στο επάγγελμα	45
6.3	Αποχώρηση από το επάγγελμα	47
6.4	Επαγγελματική ικανοποίηση και αποχώρηση από το επάγγελμα.	49
6.5	Αφοσίωση στο επάγγελμα και αποχώρηση από το επάγγελμα	50
6.6	Ταίριασμα Εκπαιδευτικού - Σχολείου και αποχώρηση από το	
επάγγελμα	51	
6.7	Αποτίμηση βιβλιογραφικής ανασκόπησης	52
7	Μεθοδολογία.....	56

7.1	Σκοπός – Ερευνητικά Ερωτήματα	56
7.2	Μεθοδολογία έρευνας	56
7.3	Δείγμα και διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων.....	58
7.4	Μέσα συλλογής δεδομένων	60
7.4.1	Κλίμακα αποχώρησης από την εργασία.....	60
7.4.2	Κλίμακα ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας από την εργασία....	61
7.4.3	Κλίμακα αφοσίωσης από την τωρινή εργασία	61
7.4.4	Κλίμακα «ταιριάσματος» εκπαιδευτικού – επαγγέλματος....	62
8	Αποτελέσματα.....	63
8.1	Προφίλ και χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.....	63
8.1.1	Δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία	63
8.1.2	Μέση Τιμή – Τυπική Απόκλιση Μεταβλητών	68
8.2	Στατιστική Ανάλυση.....	73
8.2.1	Στατιστικός έλεγχος t	74
8.2.2	Συσχετίσεις δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων .	75
8.2.3	Ανάλυση διακύμανσης	75
8.2.4	Διερεύνηση παραγόντων που επηρεάζουν την Πρόθεση Αποχώρησης	85
9	Συζήτηση	88
9.1	Περιορισμοί της έρευνας	93
9.2	Προτάσεις	94
	Βιβλιογραφία.....	95
9.3	Ελληνόγλωσση.....	95
9.4	Ξενόγλωσση.....	100
	ΠΙΝΑΚΕΣ	122
	ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ.....	124

1 Εισαγωγή

Η τρέχουσα νέα οικονομική κατάσταση στη χώρα μας, έχει φέρει νέα δεδομένα στην εκπαίδευση, τα οποία επηρέασαν την εκπαιδευτική διαδικασία και ταυτόχρονα και τους εκπαιδευτικούς. Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο (1998) η εκπαίδευση αποτελεί τον πιο σημαντικό παράγοντα για την ανάπτυξη μιας χώρας όσον αφορά τον οικονομικό, τον κοινωνικό και τον πολιτικό τομέα. Κατά συνέπεια, για την ύπαρξη ενός τέτοιου εκπαιδευτικού συστήματος, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να βιώνουν θετικά συναισθήματα για τη σχολική κοινότητα, που θα ενεργοποιούνται μέσα από τη διαδικασία της διδασκαλίας και θα νιώθουν ευχαριστημένοι από την εργασία τους.

Οι πιο σημαντικοί παράγοντες που βοηθούν κάθε εκπαιδευτικό να εξασκήσει σωστά το έργο του είναι το κίνητρο, η αποτελεσματικότητα και η αίσθηση ικανοποίησης από την εργασία του. Πολλές μελέτες έχουν γίνει για τους τρεις αυτούς παράγοντες, αλλά η σχέση και η αλληλεπίδραση μεταξύ τους δεν έχει μελετηθεί.

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών καθορίζει την εκπαιδευτική διαδικασία. Με τη βελτίωση της επαγγελματικής τους ικανοποίησης, η αποτελεσματικότητα, η δημιουργικότητα, η προθυμία και η προετοιμασία τους, καθώς και η ψυχολογική και κοινωνική ευημερία των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριων, θα αυξηθούν επίσης. Μελέτες έχουν δείξει ότι η βελτίωση της ψυχολογικής σχέσης των εκπαιδευτικών με το επάγγελμά τους έχει θετικό αντίκτυπο στις σχέσεις των ίδιων με τους/τις μαθητές/τριες τους και συμβάλλει στην πρόοδό τους.

1.2 Εκπαιδευτική πολιτική και πραγματικότητα στην Ελλάδα σήμερα

Η εκπαίδευση στην Ελλάδα θεωρείται δημόσιο αγαθό και ως τέτοιο, παρέχεται δωρεάν από θεσμούς υπό την επίβλεψη του κράτους. Πρωταρχικός σκοπός

της εκπαίδευσης είναι η “ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών/τριων, έτσι ώστε, ανεξαρτήτως φύλου και καταγωγής, να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά”, με τον/την εκπαιδευτικό να αποτελεί τον βασικότερο συντελεστή για την επίτευξη των παραπάνω στόχων (Νόμος 1566/1985).

Η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελλάδας αποτελείται από τρία επίπεδα εκπαίδευσης: πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια με υποχρεωτική 9ετή φοίτηση έξι χρόνων στην πρωτοβάθμια και τριών χρόνων στον πρώτο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το Γυμνάσιο.

Η εκπαίδευση βασίζεται στην αρχή της ισότητας και το ελληνικό σχολείο έχει από τα μικρότερα ποσοστά διακοπής φοίτησης στην Ευρωζώνη, με το 93,6% των μαθητών/τριων να ολοκληρώνουν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (OECD, 2019). Παρόλα αυτά, με βάση τις εκθέσεις του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ), το ελληνικό σχολείο υστερεί σε διάφορους εκπαιδευτικούς δείκτες σε σχέση με τα άλλα εκπαιδευτικά συστήματα της Ευρωζώνης και παρ’ όλες τις μεταρρυθμίσεις των τελευταίων χρόνων, το ελληνικό σχολείο παραμένει στάσιμο παρουσιάζοντας μια αντίσταση στην αλλαγή (Kefpanides, Poimenidou & Malivitsi, 2016).

Διάφοροι λόγοι εξηγούν αυτή την κατάσταση. Αρχικά, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ήταν και παραμένει πολιτικά συγκεντρωτικό με σημαντικό βαθμό διοικητικής αποκέντρωσης (Κατσαρός, 2008· Νόμος 1566/1985· Ευρυδίκη, 2018/2019). Με άλλα λόγια, το σχολείο και ο/η εκπαιδευτικός στερούνται της αυτονομίας που θα τους επέτρεπε να προσαρμόσουν την ύλη, τους οικονομικούς πόρους και τις δραστηριότητές τους στις ανάγκες και στο χαρακτήρα του σχολείου. Πέραν της συγκεντρωτικής πολιτικής, η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα χαρακτηρίζεται από πολλές και συχνές θεσμικές αλλαγές. Οι αλλαγές αυτές αντικατοπτρίζουν τις αλλαγές στην πολιτική ηγεσία της χώρας (Τριτάκη, 2014) και φανερώνουν την εξάρτηση της διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής από το πολιτικό σύστημα. Ένας άλλος λόγος για τις συνεχείς αλλαγές στην εκπαίδευση έχει να κάνει με τις αλλαγές σε κοινωνικό επίπεδο. Ο Μαυρογιώργος (1986α, 1986β) αναφέρει: “Η εκπαιδευτική αλλαγή είναι η απόρροια της αλληλεπίδρασης μεταξύ κοινωνίας και εκπαίδευσης και περνά από πέντε στάδια: (1) Στην κοινωνία προκύπτει

μία ανάγκη, (2) την ικανοποίηση αυτής της ανάγκης την αναλαμβάνει η εκπαίδευση, (3) γίνεται ριζική αλλαγή στην εκπαίδευση για το νέο της ρόλο, (4) οι σχολικές μονάδες αναλαμβάνουν το νέο αυτό ρόλο, και (5) στην κοινωνία σημειώνεται σειρά αλλαγών ως αποτέλεσμα των νέων εκπαιδευτικών λειτουργιών”.

Ένα επιπλέον χαρακτηριστικό της ελληνικής εκπαίδευσης είναι η απόσταση μεταξύ των απαιτήσεων της κοινωνίας και αυτού που προσφέρει το σχολείο (Kelpanides κ.ά., 2016). Οι παράγοντες που παγιώνουν αυτή την απόσταση είναι το αναλυτικό πρόγραμμα και οι στόχοι της γενικής εκπαίδευσης. Όσον αφορά στο αναλυτικό πρόγραμμα, αυτό δίνει δυσανάλογη βαρύτητα στα βασικά μαθήματα, λόγω της χρησιμότητάς τους στον επιστημονικό τρόπο σκέψης και στη θεωρητική προοπτική επαγγελματικής καριέρας (Flouris and Pasias, 2003) και υποτιμά την απόκτηση δεξιοτήτων που θεωρούνται δευτερεύοντες. Όσον αφορά στο δεύτερο παράγοντα που σχετίζεται με την απόσταση απαιτήσεων της κοινωνίας και σχολείου, στους σκοπούς της γενικής εκπαίδευσης, όπως αυτοί περιγράφονται από τους εκάστοτε νόμους, παρατηρείται ένας περισσότερο ανθρωπιστικός, ακαδημαϊκός και λιγότερο επαγγελματικός προσανατολισμός.

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι και το μόνο σύστημα στην Ευρωζώνη όπου απουσιάζει η αξιολόγηση τόσο της σχολικής μονάδας όσο και του/της εκπαιδευτικού. Η απόρριψη οποιασδήποτε μορφής αξιολόγησης μπορεί να εξηγηθεί ως γενική έλλειψη εμπιστοσύνης στις εκάστοτε κυβερνήσεις, που δημιουργεί ανασφάλεια ως προς τον τρόπο και τη χρήση των αποτελεσμάτων της αξιολόγησης (OECD, 2018). Αυτό καθιστά δύσκολη την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του συστήματος για την επισήμανση των προβλημάτων και τη βελτίωσή τους.

Ένας άλλος δείκτης ανεπάρκειας του εκπαιδευτικού συστήματος στη χώρα μας θα μπορούσε να χαρακτηριστεί και η διάδοση των φροντιστηρίων. Η υποστηρικτική διδασκαλία υπάρχει και σε άλλες χώρες, στην Ελλάδα όμως, η έκταση είναι μεγαλύτερη. Συχνά, αντικαθιστούν το σχολείο όσον αφορά στην αποτελεσματικότητά τους σε αυτόν τον τομέα. Επιπλέον παράδειγμα, αποτελεί και η εκμάθηση ξένων γλωσσών.

Αυτό που αξίζει να υπογραμμιστεί είναι η αποτυχία πολλών αναθεωρήσεων και μεταρρυθμίσεων προς τη σωστή κατεύθυνση, δείχνοντας την αντίσταση του

ελληνικού σχολείου στην αλλαγή. Η εισαγωγή της ευέλικτης ζώνης, της ενισχυτικής διδασκαλίας, της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στους Η/Υ και σε άλλα προγράμματα δεν έφεραν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Πιθανές εξηγήσεις για αυτό είναι η αποσπασματική εισαγωγή αλλαγών χωρίς σαφές πρόγραμμα, η μη έγκαιρη ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα νέα τους καθήκοντα, και η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής που να ενθαρρύνει τη χρήση νέων τεχνολογιών.

1.1 Πιθανές πηγές προβλημάτων του επαγγέλματος του/της εκπαιδευτικού

Ως “πιθανές πηγές προβλημάτων”, του επαγγέλματος του/της εκπαιδευτικού, μετά από ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αναφέρονται τα ακόλουθα:

- α) χαρακτηριστικά που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση του/της εκπαιδευτικού,
- β) παράγοντες που προκαλούν στρες στους/στις εκπαιδευτικούς,
- γ) παράγοντες που προκαλούν επαγγελματική εξουθένωση στους/στις εκπαιδευτικούς,
- δ) αποτύπωση του εργασιακού (σχολικού) περιβάλλοντος,
- ε) δείκτες αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου,
- στ) διεθνείς σχολικές έρευνες και
- ζ) εκπαιδευτικές πολιτικές

Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου αποτελεί έναν κοινό δείκτη που απαντάται στη βιβλιογραφία και αποτελεί έναν από τους δείκτες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου. Αποτελεί μια διάσταση που επιτρέπει δυνατότητες άμεσης παρέμβασης προς επίλυση προβλημάτων. Το μέγεθος της σχολικής τάξης είναι επίσης, ένας δείκτης εκπαιδευτικής πολιτικής και παρουσιάζεται στις εθνικές στατιστικές των διάφορων χωρών, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας (ΕΛ.ΣΤΑΤ, 2016). Ο ρόλος επιπλέον του/της διευθυντή/ντριας του σχολείου είναι καίριος για την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Οι αρμοδιότητές του/της

καθορίζονται νομοθετικά, περιγράφοντάς τον/την, μεταξύ άλλων, ως διαμορφωτή/τρια στόχων και καθοδηγητή/τρια του συλλόγου διδασκόντων στην επιστημονική και παιδαγωγική τους επιμόρφωση, μέσα σε πνεύμα συνεργασίας.

Ταυτόχρονα ,οι γονείς αποτελούν μια σημαντική συνιστώσα στο επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού. Η αναγνώριση του/της εκπαιδευτικού από αυτούς βελτιώνει την αυτοεκτίμησή τους και διευκολύνει το έργο τους, ενώ η συνεργασία μεταξύ τους οδηγεί σε πιο αποτελεσματική διαχείριση των προβλημάτων των μαθητών/τριων, τόσο σε γνωστικά όσο και σε θέματα συμπεριφοράς.

Η πιο ιδιαίτερη κοινωνική σχέση στο σχολικό περιβάλλον αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριων. Οι σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριων και εκπαιδευτικών επηρεάζουν την επαγγελματική τους ικανοποίηση περισσότερο από άλλους παράγοντες, καθώς θεωρούν τις καλές σχέσεις με αυτούς ως πραγματική επιβράβευση της δουλειάς τους (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ EACEA/ Ευρυδίκη, 2015).

Συχνά, οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ανεπαρκείς για να αντιμετωπίσουν διάφορες συμπεριφορές των μαθητών/τριων, επιθυμώντας περισσότερη εκπαίδευση σε αυτό το θέμα. Η συνεχής επαγγελματική ανάπτυξη και κατάρτιση αποτελεί σημαντικό όπλο για να ενισχύσει την αποτελεσματικότητα και την αίσθηση επάρκειας των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα στον τομέα των νέων διδακτικών μεθόδων.

Ένα πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού επαγγέλματος είναι και ο φόρτος εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εργαστούν και πέραν του σχολικού ωραρίου για την προετοιμασία των μαθημάτων, τη διόρθωση γραπτών και την αξιολόγηση των μαθητών/τριων, προκαλώντας αρκετές φορές υπερφόρτωσης εργασίας.

Σε γενικές γραμμές, το κύρος ενός επαγγέλματος αποτελεί ένδειξη της ελκυστικότητάς του. Σύμφωνα με ευρωπαϊκά στοιχεία, το κύρος του εκπαιδευτικού επαγγέλματος μειώνεται και οι εκπαιδευτικοί δεν πιστεύουν ότι η αξία του έργου τους αναγνωρίζεται από την κοινωνία (Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ EACEA/ Ευρυδίκη, 2015).

1.2 Η σταδιοδρομία ως εκπαιδευτικός στην Ελλάδα σήμερα

Σύμφωνα με την ελληνική νομοθεσία: “Οι εκπαιδευτικοί επιτελούν έργο υψηλής κοινωνικής ευθύνης. Στο έργο τους περιλαμβάνεται η διδασκαλία και η διαπαιδαγώγηση των μαθητών/τριων” (Υπουργική Απόφαση Φ. 353.1 /324/105657/Δ1). Έχουν μια ευρεία γκάμα καθηκόντων και αρμοδιοτήτων που συμπεριλαμβάνουν την διδασκαλία και διαπαιδαγώγηση ταυτόχρονα με την τήρηση της τάξης, την επικοινωνία με τους φορείς που εμπλέκονται στη σχολική διαδικασία (γονείς, σχολικούς συμβούλους), τη συνεχή επιμόρφωσή τους και την εμπλοκή σε διοικητικές εργασίες.

Οι εκπαιδευτικοί στην Ελλάδα σήμερα, εφόσον διαθέτουν τα τυπικά προσόντα διορισμού, μπορούν να διοριστούν είτε μέσω γραπτών εξετάσεων σε εθνικό επίπεδο (μέσω του Ανώτερου Συμβουλίου Επιλογής Προσωπικού, ΑΣΕΠ), είτε από λίστες κατάταξης ανάλογα με μόρια (Νόμος 4521/2018, Νόμος 3848/2010). Οι δύο τρόποι διορισμού αντιστοιχούν και σε διαφορετικές σχέσεις εργασίας, με τους επιτυχόντες του ΑΣΕΠ να έχουν μόνιμη σχέσης εργασίας δημοσίου δικαίου (με την πέραση διετίας) και τους αναπληρωτές ή ωρομίσθιους που προσλαμβάνονται από τις λίστες να έχουν σχέση εργασίας ορισμένου χρόνου ιδιωτικού δικαίου. Οι δυο σχέσεις εργασίας (μόνιμων και αναπληρωτών) συνεπάγονται ίδιες εργασιακές υποχρεώσεις, αλλά διαφορετικά μισθολόγια και ασφαλιστικά καθεστώτα και προνόμια (π.χ. εκπαιδευτικές ή αναρρωτικές άδειες).

Οι ωρομίσθιοι και αναπληρωτές εκπαιδευτικοί καλύπτουν διδακτικά κενά που δεν καλύπτονται από τους μόνιμους εκπαιδευτικούς για διάφορους λόγους. Οι διορισμοί τους γίνονται από τις αρχές έως και λίγο πριν τη λήξη της σχολικής χρονιάς και η σχέση εργασίας παύει με το πέρας αυτής, δημιουργώντας έλλειψη σταθερότητας και αισθήματα ανασφάλειας σε αυτή την κατηγορία εκπαιδευτικών. Με τη συμπλήρωση συγκεκριμένου χρόνου εργασίας ως αναπληρωτής/τρια, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί επίσης να διοριστεί με μόνιμη σχέση εργασίας, χωρίς όμως αυτό να είναι εξασφαλισμένο. Επιπλέον, ο μέσος χρόνος αναμονής μέχρι το μόνιμο διορισμό είναι μεγάλος. Αν λάβουμε υπόψη ότι από το 2008 ως σήμερα, όλοι οι μόνιμοι διορισμοί γίνονται μέσω λίστας αναπληρωτών/τριων, τότε μπορούμε να δούμε ότι ο μέσος χρόνος μπορεί να φτάσει και πάνω από 10 χρόνια. Επιπλέον, ο

διορισμός των αναπληρωτών/τριων κάθε χρόνο μπορεί να γίνει σε όποια περιοχή της Ελλάδας υπάρχουν κενά, ενώ η άρνηση του/της εκπαιδευτικού να δεχθεί μια θέση σε μια περιοχή της Ελλάδας μακριά από τον τόπο κατοικίας του/της έχει αρνητική επίπτωση στη σειρά του/της στη λίστα αναπληρωτών/τριων και ως εκ τούτου, στην πιθανότητα μόνιμου διορισμού του/της.

Ο θεσμός των αναπληρωτών/τριων δεν είναι καινούριος ούτε αποκλειστικός στην ελληνική πραγματικότητα. Στοιχεία δείχνουν ότι από το 1954 ως το 1965, το ποσοστό των αναπληρωτών έναντι των μόνιμων εκπαιδευτικών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση κυμαίνονταν σε επίπεδα κάτω του 10% (με τα ποσοστά αυτά να είναι της τάξεως του 2% - 3% στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση) και παρουσίασε αύξηση μετά τη δεκαετία του 80 φτάνοντας το 18% το 1992-1993 (Ανδρέου και Κουτούζης, 2002). Η αύξηση του αριθμού αναπληρωτών/τριων μπορεί να εξηγηθεί, μεταξύ άλλων, από την αύξηση των σχολικών μονάδων και την αύξηση των αποσπασμένων εκπαιδευτικών σε θέσεις θεσμών υποστήριξης της εκπαίδευσης και στο ΥΠ.Ε.Π.Θ (Ανδρέου και Κουτούζης, 2002). Από την άλλη, ο μεγάλος αριθμός αναπληρωτών/τριων ετησίως δείχνει ότι αυτοί πιθανόν δεν καλύπτουν μόνο έκτακτες αλλά και πάγιες λειτουργικές ανάγκες και θα μπορούσε να μειωθεί με αύξηση των μόνιμων διορισμών και καλύτερο προγραμματισμό από το Υπουργείο Παιδείας. Ο μεγάλος αυτός αριθμός αναπληρωτών/τριων, σε συνδυασμό με τη μη εξασφαλισμένη μονιμοποίησή τους μετά από κάποια χρόνια προϋπηρεσίας, είναι και οι ιδιαιτερότητες της ελληνικής πραγματικότητας σε σχέση με τις άλλες χώρες όπου υπάρχει ο θεσμός (Ανδρέου και Κουτούζης, 2002).

Χαρακτηριστικό των διορισμών των μόνιμων εκπαιδευτικών είναι η αρχική τοποθέτησή τους σε απόκεντρες ή δυσπρόσιτες περιοχές της Ελλάδας, συνήθως μακριά από τον τόπο κατοικίας τους. Όσο πιο δυσπρόσιτο το μέρος, τόσο περισσότερα τα μόρια που λαμβάνει ο/η εκπαιδευτικός. Ο μεγαλύτερος αριθμός μορίων διευκολύνει τη μετάθεση σε περιοχές κοντύτερα στον τόπο κατοικίας, χωρίς όμως και πάλι αυτό να είναι εξασφαλισμένο. Ανάλογα με την ειδικότητα, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να περιμένουν πολλά χρόνια μέχρι την επιθυμητή μετάθεση. Μια άλλη διαδικασία είναι αυτή των αποσπάσεων, μέσω των οποίων οι εκπαιδευτικοί μπορούν να υπηρετήσουν για διάρκεια ενός σχολικού έτους με δυνατότητα ανανέωσης σε άλλα σχολεία εντός της περιοχής που υπηρετούν, σε σχολεία άλλης

γεωγραφικής περιοχής ή σε υποστηρικτικές δομές της εκπαίδευσης εκτός σχολικής μονάδας.

Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί θεωρούνται χαμηλά αμειβόμενοι. Ο σημερινός μισθός αντιστοιχεί στα 2/3 του μισθού το 2009-10 (European Commission /EACEA /Eurydice, 2018) ως αποτέλεσμα των περικοπών λόγω οικονομικής κρίσης, οι οποίες είχαν ξεκινήσει και νωρίτερα του 2009, κυμαίνεται στα ίδια επίπεδα με τους μισθούς των χωρών της ανατολικής Ευρώπης, των Βαλκανίων, των Βαλτικών χωρών και της Πορτογαλίας και πολύ χαμηλότερα από τους αντίστοιχους μισθούς των χωρών της κεντρικής και Βόρειας Ευρώπης. Όσον αφορά στις ώρες εργασίας, αυτές καθορίζονται σε 23 διδακτικές ώρες εβδομαδιαίως για τους/τις μόνιμους εκπαιδευτικούς, με σταδιακή μείωση αυτών ανάλογα με τα χρόνια προϋπηρεσίας και την κατοχή θέσης ευθύνης (Ευρυδίκη, 2019). Οι εκπαιδευτικοί διδάσκουν το μάθημα που αντιστοιχεί στο πτυχίο με το οποίο διορίστηκαν. Όταν η συμπλήρωση ωραρίου με αυτό δεν είναι δυνατή ή για κάλυψη εκπαιδευτικών αναγκών, τότε είναι δυνατή και η διδασκαλία μαθημάτων δεύτερης ανάθεσης συναφών ειδικοτήτων. Πέραν των διδακτικών ωρών, οι εκπαιδευτικοί είναι υποχρεωμένοι να μένουν στο σχολείο κατά τη διάρκεια του ωραρίου εργασίας αυτού, οπότε καλούνται να απασχοληθούν και σε διοικητικές αρμοδιότητες του σχολείου.

Αν και όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα, η Ελλάδα μπορεί να είναι η μόνη χώρα της Ευρωζώνης που δεν έχει αξιολογηθεί, εντούτοις η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει ήδη νομοθετηθεί (Νόμος 2986/2002, Π.Δ. 240/2013). Υπεύθυνοι για την αξιολόγηση του διοικητικού έργου των εκπαιδευτικών είναι οι Διευθυντές/ντριες της σχολικής μονάδας υπηρεσίας και του εκπαιδευτικού έργου οι Σχολικοί Σύμβουλοι. Εντούτοις, ο θεσμός δεν εφαρμόστηκε πρακτικά ποτέ ως αποτέλεσμα κριτικής και δυσπιστίας σε αυτό το θέμα από το σύνολο των εκπαιδευτικών και των συνδικαλιστικών φορέων (Αναστασίου, 2014).

2 Προθέσεις αποχώρησης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το επάγγελμά τους

2.1 Εισαγωγή

Η παραγωγή της εργασίας εμπεριέχει την ποσόστωση των εργαζομένων που απαιτείται να αντικατασταθεί σε ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα. Εάν αφορά την παραγωγικότητα και την αποτελεσματικότητα του οργανισμού, χρησιμοποιείται ως μέτρο της οργανωτικής απόδοσης. (Agnes, 1999).

Σύμφωνα με τη θεωρία των March και Simon (1958), υπάρχουν δύο βασικά στοιχεία που καθορίζουν την πρόθεση ενός εργαζομένου να εγκαταλείψει τον εργασιακό του χώρο, η αντιληπτή σκοπιμότητα της αποχώρησης, που σχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση και την οργανωσιακή δέσμευση, και η αντιληπτή ευκολία αποχώρησης, που προσδιορίζει την ποιότητα των εναλλακτικών διαθέσιμων θέσεων εργασίας. Ο Mobley (1977) καθόρισε αυτές τις μεταβλητές που οδηγούν σε επαγγελματική δυσαρέσκεια και ίσως σε πιθανή πρόθεση αποχώρησης, ενώ οι Price και Mueller (1986) βρήκαν ένα πιο ολοκληρωμένο μοντέλο, βάσει του οποίου οι ουσιαστικοί λόγοι που ενισχύουν την πρόθεση αυτή είναι η χρηματική αποζημίωση, η κοινωνική ένταξη στον οργανισμό, η επικοινωνία, ο συγκεντρωτισμός, η περιοδικότητα των εργασιών, ο μεγάλος φόρτος εργασίας, οι ευκαιρίες ανέλιξης, ο επαγγελματισμός, το εκπαιδευτικό επίπεδο, τα χρηστά ήθη, η υποστήριξη από τους ανωτέρους και τους συναδέλφους και η αντιληπτή οργανωσιακή δικαιοσύνη.

Η ενεστώσα προσέγγιση αναφορικά με την εκούσια έξοδο ή παραίτηση από μία εργασιακή θέση στηρίζεται σε δύο θεμελιώδη συμπεράσματα (Kammeyer - Mueller et al, 2005): πρώτον, οι εργαζόμενοι με χαμηλή ικανοποίηση και χαμηλή δέσμευση είναι πιο πιθανό να θέλουν να αποχωρήσουν από τον οργανισμό, ενώ, η επιθυμία αυτή οξύνεται όταν οι ενδεχόμενες εργασιακές διαθέσιμες λύσεις χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό αντιληπτής ποιότητας, και, δεύτερον, ένα πολύπλευρο φάσμα παραγόντων και μεταβλητών αναφέρονται στην αποχώρηση, επικεντρώνοντας την προσοχή στην επαγγελματική ικανοποίηση και την οργανωσιακή δέσμευση.

2.2 Θεωρητικό πλαίσιο

Η διατήρηση των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών στο επάγγελμα οφείλει να είναι ένα από τα βασικότερα ζητούμενα των εκπαιδευτικών συστημάτων ανά τον κόσμο. Σύμφωνα με έρευνα των Darling - Hammond, (2000) και Wilson, Floden, και Ferrini - Mundy (2001) οι άρτια προετοιμασμένοι και εξοπλισμένοι εκπαιδευτικοί έχουν και το μεγαλύτερο αντίκτυπο στη μάθηση. Οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί αποτελούν ανθρώπινο δυναμικό κρίσιμης σημασίας για τις σχολικές μονάδες, το οποίο μάλιστα χρειάζεται να ενισχύεται.

Μολονότι το ζήτημα της διατήρησης των εκπαιδευτικών δεν υφίσταται, τουλάχιστον στη συνήθη του έκφανση, στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπως σε άλλες χώρες που συχνά διαθέτουν περισσότερο συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, εντούτοις η μελέτη του φαινομένου της επαγγελματικής αποχώρησης χρήζει ιδιαίτερης προσοχής, καθώς οι ευρείες διαστάσεις που αυτό αποκτά σε χώρες με περισσότερο αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα, όπως για παράδειγμα οι Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, εγείρει έντονο προβληματισμό. Η διερεύνηση των προεκτάσεων του και κυρίως, των αιτιών που το προκαλούν δύναται να οδηγήσει στην ανάδειξη αποτελεσματικών τρόπων διαχείρισής του, στρατηγικές που μπορούν να συμβάλλουν αποφασιστικά στην ενίσχυση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και στην πρόληψη της εμφάνισης τάσεων αποχώρησης από το επάγγελμα. «Αποχώρηση» που σε άλλες κοινωνίες μπορεί να σημαίνει την κυριολεκτική φυγή από το επάγγελμα, στην Ελλάδα και σε παρόμοια εκπαιδευτικά συστήματα μπορεί να σημαίνει τη συναισθηματική αποξένωση του/της εκπαιδευτικού από την εργασία του/της και τελικά τη συναισθηματική του/της παραίτηση από αυτή. Δε χρειάζεται ένας/μία εκπαιδευτικός να παραιτηθεί από τη θέση εργασίας του/της για να είναι απών/ούσα στη σχολική πράξη.

2.3 Παράγοντες διαμόρφωσης των αποφάσεων

Η διατήρηση των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών στο επάγγελμα οφείλει να είναι ένα από τα βασικότερα ζητούμενα των εκπαιδευτικών συστημάτων ανά τον κόσμο. Η σχετική έρευνα καταδεικνύει ότι οι άρτια προετοιμασμένοι και εξοπλισμένοι εκπαιδευτικοί έχουν και το μεγαλύτερο αντίκτυπο στη μάθηση (Darling-Hammond, 2000b·Wilson, Floden, and Ferrini-Mundy, 2001). Οι

αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί αποτελούν ανθρώπινο δυναμικό κρίσιμης σημασίας για τις σχολικές μονάδες, το οποίο μάλιστα χρειάζεται να ενισχύεται όσο γίνεται περισσότερο.

Μολονότι το ζήτημα της διατήρησης των εκπαιδευτικών δεν υφίσταται, τουλάχιστον στη συνήθη του έκφανση, στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπως και σε αρκετές άλλες χώρες που συχνά διαθέτουν περισσότερο συγκεντρωτικά εκπαιδευτικά συστήματα, εντούτοις η μελέτη του φαινομένου της επαγγελματικής φυγής χρήζει ιδιαίτερης προσοχής καθώς οι ευρείες διαστάσεις που αυτό αποκτά σε χώρες με περισσότερο αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα, όπως για παράδειγμα το Ηνωμένο Βασίλειο και οι Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, εγείρει έντονο προβληματισμό. Η διερεύνηση των προεκτάσεών του, αλλά και κυρίως των αιτιών που το προκαλούν, μπορεί να οδηγήσει στην ανάδειξη αποτελεσματικών τρόπων διαχείρισής του, στρατηγικές που μπορούν να συμβάλλουν αποφασιστικά στην ενίσχυση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών και στην πρόληψη της εμφάνισης τάσεων αποχώρησης από το επάγγελμα.

Άλλωστε είναι οι κοινωνικό-οικονομικές συνθήκες που αποτρέπουν την εκδήλωση του φαινομένου σε ορισμένες κοινωνίες. Σε όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, πέρα από τους οικονομικούς πόρους, τα μοτίβα στελέχωσης και την κοινωνικό-οικονομική σύσταση του μαθητικού πληθυσμού, η σημαντικότερη παράμετρος που διασφαλίζει μια συνεχιζόμενη βελτίωση δεν είναι άλλη από τη γνώση, την κατάρτιση και τις ικανότητες των άρτια προετοιμασμένων και αφοσιωμένων εκπαιδευτικών τους. Καθίσταται λοιπόν επιτακτική η ανάγκη για διερεύνηση των παραγόντων που οδηγούν τους/τις εκπαιδευτικούς αυτούς στην επαγγελματική φυγή και αποστερούν έτσι από τις σχολικές μονάδες την κινητήριο δύναμή τους.

Τέσσερις βασικοί παράγοντες επηρεάζουν αποφασιστικά την προθυμία των εκπαιδευτικών να αποχωρήσουν είτε από μια σχολική μονάδα, κατευθυνόμενοι σε μια άλλη, είτε από το διδακτικό επάγγελμα συνολικά. Πρόκειται για τις μισθολογικές τους απολαβές, τις συνθήκες εργασίας, την προετοιμασία, καθώς και τη στήριξη που αυτοί απολαμβάνουν στα πλαίσια τους έργου τους και ειδικότερα στα πρώτα έτη της καριέρας τους, στήριξη που σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα παρέχεται μεταξύ άλλων και μέσω του mentoring.

2.3.1 Μισθολογικές απολαβές

Αν και οι εκπαιδευτικοί φαίνεται κατά την άσκηση της εργασίας τους να διαπνέονται περισσότερο από εσωτερικά κίνητρα, σε σχέση με τους επαγγελματίες άλλων κλάδων, το διδακτικό επάγγελμα πρέπει να παραμένει ανταγωνιστικό σε σχέση με τα υπόλοιπα, ούτως ώστε οι σχολές που οδηγούν στην ενασχόληση με αυτό να προσελκύουν ένα επαρκές ποσοστό των αποφοίτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι καλές εργασιακές συνθήκες και οι ικανοποιητικές αμοιβές των εκπαιδευτικών αποτελούν ιδιαίτερα σημαντικές παραμέτρους που δύνανται να καταστήσουν το διδακτικό επάγγελμα ανταγωνιστικό στη σημερινή αγορά εργασίας σε σχέση με άλλα καλά αμειβόμενα επαγγέλματα που απασχολούν εργαζομένους αντίστοιχου μορφωτικού επιπέδου. Οι μισθοί των εκπαιδευτικών είναι σχετικά χαμηλοί, ειδικά αν αναλογιστεί κανείς ότι είναι κατά 20% χαμηλότεροι, κατά μέσο όρο, σε σχέση με τις αποδοχές άλλων επαγγελματιών με αντίστοιχη εκπαίδευση και κατάρτιση (National Commission on Teaching and America's Future [NCTAF], 2003).

Οι εκπαιδευτικοί είναι πιο πιθανό να αποχωρήσουν από το επάγγελμα αν εργάζονται σε σχολικές μονάδες που προσφέρουν μικρότερες απολαβές, ειδικά όταν οι αμοιβές αυτές είναι χαμηλότερες σε σχέση με εναλλακτικές επιλογές εργασίας, γεγονός που παρατηρείται εντονότερα σε ειδικότητες που έχουν μεγάλη ζήτηση στο επίπεδο των επιχειρήσεων, με χαρακτηριστικά παραδείγματα τους μαθηματικούς και τους φυσικούς (Brewer, 1996; Mont and Rees, 1996). Η επίδραση των μισθολογικών απολαβών στην πρόθεση ενός/μίας εκπαιδευτικού να αποχωρήσει από την εργασία του/της φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικότερο ρόλο στην αρχή της επαγγελματικής του/της καριέρας (Gritz and Theobald, 1996), με τους πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς να σταθμίζουν ως κομβικότερης σημασίας τις εργασιακές συνθήκες (Loeb and Page, 2000).

2.3.2 Εργασιακές συνθήκες

Οι εκπαιδευτικοί και το έργο τους στη χώρα μας, βρίσκονται πολύ συχνά στο επίκεντρο των συζητήσεων στην κοινωνική ζωή. Αυτό είναι φυσικό διότι η εκπαίδευση αποτελεί κεντρική διάσταση της κοινωνικής μας ζωής και οι εκπαιδευτικοί είναι πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στην τρέχουσα εκπαιδευτική πραγματικότητα, η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι μια σημαντική πτυχή της εκπαιδευτικής τους ζωής και επίσης μια σημαντική πτυχή της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού μας συστήματος (Δημητρόπουλος, 1998).

Έρευνες σε εκπαιδευτικούς έχουν δείξει ότι οι συνθήκες εργασίας διαδραματίζουν έναν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην επιθυμία τους είτε να μετακινηθούν σε κάποια άλλη σχολική μονάδα είτε να αποχωρήσουν από το διδακτικό επάγγελμα. Η προσωπική τους αίσθηση αναφορικά με τη διοικητική στήριξη στο έργο τους, τους διαθέσιμους διδακτικούς πόρους και τη συμβολή-συμμετοχή τους στη διαδικασία λήψης αποφάσεων στα πλαίσια της σχολικής μονάδας, φαίνεται να επιδρά έντονα στη διάθεσή τους να παραμείνουν ή να αποχωρήσουν από το επάγγελμα αλλά και στους λόγους που τους οδηγούν σε μια τέτοια ενδεχόμενη αποχώρηση (Darling - Hammond, 2000a; Ingersoll, 2001, 2002).

Σχολεία με περισσότερους οικονομικούς πόρους διαφέρουν κατά μέσο όρο σημαντικά σε σχέση με τα υπόλοιπα στο επίπεδο των παροχών τους στους εκπαιδευτικούς. Οι τελευταίοι, όταν εργάζονται σε πιο εύπορα σχολεία, στα οποία συνήθως φοιτούν μαθητές/τριες από υψηλότερα κοινωνικό-οικονομικά στρώματα, τείνουν να βιώνουν καλύτερες συνθήκες εργασίας, που περιλαμβάνουν μεταξύ άλλων τάξεις με μικρότερο αριθμό μαθητών/τριων, καθώς και μεγαλύτερη συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (NCES, 1997).

Τα υψηλά ποσοστά αποχώρησης των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία όπου φοιτούν μαθητές/τριες που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικό-οικονομικά στρώματα και εμφανίζουν χαμηλότερη επίτευξη, φαίνεται να επηρεάζονται έντονα από τις φτωχότερες εργασιακές συνθήκες που συνήθως επικρατούν στα σχολεία αυτά. Έρευνα για παράδειγμα στην Καλιφόρνια των ΗΠΑ έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί σχολείων με μεγάλο αριθμό μαθητών/τριων από μειονοτικές οικογένειες χαμηλού εισοδήματος βίωναν δύσκολες συνθήκες εργασίας, οι οποίες περιλάμβαναν ανεπαρκείς εγκαταστάσεις, μικρότερη πρόσβαση σε ποιοτικά

εγχειρίδια και αντίστοιχο εκπαιδευτικό υλικό, μικρότερη διοικητική στήριξη στο εκπαιδευτικό έργο και μεγαλύτερες σε αριθμό μαθητών/τριων τάξεις (Harris, 2002). Οι σκέψεις για μια ενδεχόμενη μετακίνηση σε κάποια άλλη σχολική μονάδα φάνηκε να είναι συχνότερες ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς αυτούς, σε σχέση με τους συναδέλφους τους που βίωναν καλύτερες συνθήκες εργασίας.

Τα παραπάνω ευρήματα υποδεικνύουν ότι η βελτίωση των εργασιακών συνθηκών που επικρατούν στα εκπαιδευτικά ιδρύματα οφείλει να είναι βασικός στόχος των εκπαιδευτικών πολιτικών που στοχεύουν στη διατήρηση των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα.

2.3.3 Αρχική προετοιμασία

Ολοένα και περισσότερες μελέτες καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί που στερούνται επαρκούς αρχικής προετοιμασίας είναι πιθανότερο να αποχωρήσουν από το επάγγελμά τους, σε σχέση με τους συναδέλφους τους οι οποίοι στα πλαίσια των αρχικών τους σπουδών απέκτησαν ένα πιο σταθερό υπόβαθρο αναφορικά με τις απαιτήσεις του διδακτικού έργου. Αναφορά του ερευνητικού κέντρου National Center for Education Statistics έδειξε ότι ένα ποσοστό της τάξης του 29% των νεοδιόριστων εκπαιδευτικών που δεν είχαν αποκτήσει πριν την ανάληψη των καθηκόντων τους μια κάποια διδακτική εμπειρία, αποχωρούσαν εντός των πέντε πρώτων ετών της θητείας τους, με το ποσοστό αυτό να είναι σαφώς χαμηλότερο, της τάξης του 15%, ανάμεσα στους αντίστοιχους εκπαιδευτικούς που είχαν ήδη αποκτήσει μια ικανοποιητική τέτοια εμπειρία στα πλαίσια των αρχικών τους σπουδών (Henke et al., 2000). Η ίδια έρευνα έδειξε ότι ανάμεσα στους εργαζόμενους που προσλαμβάνονταν σε εκπαιδευτικά ιδρύματα προκειμένου να καλύψουν έκτακτες διδακτικές ανάγκες δίχως να διαθέτουν επίσημη διδακτική πιστοποίηση, το 49% αποχωρούσαν μέσα στα πέντε πρώτα χρόνια από την ανάληψη των καθηκόντων τους, ποσοστό πολύ υψηλότερο από το αντίστοιχο 14% για τους/τις εκπαιδευτικούς με διδακτική πιστοποίηση. Σχετική έρευνα κατέδειξε ότι τέτοιοι εκπαιδευτικοί «έκτακτης ανάγκης», που δε διέθεταν τα απαραίτητα τυπικά προσόντα αποχωρούσαν σε ποσοστό 40% μετά από έναν μόλις χρόνο εργασίας, ενώ τα 2/3 αυτών δεν

έμπαιναν ποτέ στη διαδικασία απόκτησης των απαραίτητων τυπικών προσόντων (Darling - Hammond, 2002).

Πολλές μελέτες ισχυρίζονται ότι όσο περισσότερη διδακτική εμπειρία αποκτούν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί στα πλαίσια των αρχικών τους σπουδών, τόσο πιθανότερο είναι να παραμείνουν στο επάγγελμά τους στο μέλλον. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε βάθος χρόνου σε 11 προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών όπως τα προαναφερθέντα. Στα πλαίσιά της βρέθηκε ότι οι απόφοιτοι 5-ετών προγραμμάτων εκπαίδευσης παρέμεναν στο διδακτικό επάγγελμα σε πολύ μεγαλύτερα ποσοστά σε σχέση με τους αποφοίτους τετραετών προγραμμάτων ακόμα και όταν επρόκειτο για διαφορετικά προγράμματα του ίδιου ακαδημαϊκού ιδρύματος (Andrew and Schwab, 1995). Σε κάθε περίπτωση, αποδεικνύεται ότι τόσο οι απόφοιτοι των 4-ετών όσο και εκείνοι των 5-ετών προγραμμάτων σπουδών εισέρχονται και παραμένουν κατά μέσον όρο πολύ περισσότερο στην εκπαίδευση σε σχέση με τους αποφοίτους προγραμμάτων που προετοιμάζουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς στη διάρκεια μερικών μόλις εβδομάδων (Darling - Hammond, 2000a).

Λαμβάνοντας υπόψη το κόστος που συνεπάγεται σε επίπεδο ακαδημαϊκών ιδρυμάτων, σχολικών μονάδων και πολιτείας η προετοιμασία, η πρόσληψη, η προσαρμογή των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα, αλλά και η αναπλήρωση εκείνων που αποχωρούν από το επάγγελμα με επιπρόσθετες προσλήψεις, φαίνεται ότι η καθιέρωση εκτενέστερων προγραμμάτων εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών, δύναται να έχει τελικά πολύ μικρότερο κόστος σε σχέση με αυτό που θα είχε η εκπαίδευση ενός πολύ μεγαλύτερου αριθμού εκπαιδευτικών σε πολύ σύντομα και χαμηλότερου προϋπολογισμού προγράμματα, οι απόφοιτοι των όποιων όμως ενδέχεται να αποχωρήσουν σύντομα από το επάγγελμα δημιουργώντας επιπρόσθετη οικονομική, και όχι μόνο, ζημία.

Οι απόφοιτοι προγραμμάτων προετοιμασίας μεγαλύτερης διάρκειας εκφράζουν υψηλότερα ποσοστά ικανοποίησης από την εκπαίδευσή τους και λαμβάνουν υψηλότερες αξιολογήσεις από τη σχολική ηγεσία και τους συναδέλφους τους. Σχετικές έρευνες κατέδειξαν ότι οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί που είχαν λάβει στα πλαίσια των αρχικών τους σπουδών συστηματική εκπαίδευση σε συγκεκριμένους τομείς της διδασκαλίας και που είχαν εξασκηθεί σε ρεαλιστικά περιβάλλοντα τάξης

στα πλαίσια μιας εκτεταμένης πρακτικής άσκησης, αποχωρούσαν από το διδακτικό επάγγελμα με ποσοστά που δεν ξεπερνούσαν το ήμισυ των αντίστοιχων ποσοστών των εκπαιδευτικών που δεν είχαν μια τέτοιου περιεχομένου εκπαίδευση στα πλαίσια της αρχικής τους προετοιμασίας (NCTAF, 2003).

Οι εκπαιδευτικοί που κατά τα πρώτα έτη της θητείας τους νιώθουν άρτια προετοιμασμένοι από τις αρχικές τους σπουδές αναφορικά με τις απαιτήσεις του διδακτικού έργου είναι πιο πιθανό να έχουν κατά νου την παραμονή τους στο διδακτικό επάγγελμα σε σχέση με εκείνους που νιώθουν ελλιπώς προετοιμασμένοι και αισθάνονται συχνά πελαγωμένοι ενόψει των απαιτητικών διδακτικών περιστάσεων που συχνά ανακύπτουν στην καθημερινή σχολική πράξη. Οι Darling-Hammond and Sykes (2003) ισχυρίζονται ότι τα δύο τρίτα των εκπαιδευτικών που στη διάρκεια του πρώτου έτους της θητείας τους δηλώνουν ότι νιώθουν επαρκώς προετοιμασμένοι σε ζητήματα όπως είναι ο καθημερινός σχεδιασμός του μαθήματος, τείνουν να σχεδιάζουν την παραμονή τους στο επάγγελμα, τουλάχιστον για τα αμέσως επόμενα έτη. Τόσο αυτή όσο και άλλες παρόμοιες έρευνες καταδεικνύουν ότι οι απόφοιτοι εκτενούς διάρκειας προγραμμάτων προετοιμασίας εκπαιδευτικών ένιωθαν πιο προετοιμασμένοι και πιο επαρκείς αναφορικά με τις απαιτήσεις του έργου τους, σχεδιάζοντας μάλιστα να παραμείνουν στο διδακτικό επάγγελμα περισσότερο, σε σχέση με εκείνους, οι οποίοι εισήλθαν στο διδακτικό επάγγελμα κατόπιν μιας υποτυπώδους σχετικής προετοιμασίας.

2.3.4 Εισαγωγική Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών & Mentoring

Αρκετές διεθνείς έρευνες υπογραμμίζουν τη σπουδαιότητα της αποτελεσματικής εισαγωγικής επιμόρφωσης στην προσέλκυση καλύτερων υποψήφιων εκπαιδευτικών, στη μείωση της φθοράς τους, στην ικανοποίηση από την εργασία τους, στην ενίσχυση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης και στη βελτίωση της διδασκαλίας και μάθησης. Αν και τα προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης διαφέρουν, ωστόσο, υπάρχουν κοινά χαρακτηριστικά. Παρέχουν ευκαιρίες για μέντορες και νέους να μαθαίνουν μαζί σε υποστηρικτικό περιβάλλον, δίνοντας χρόνο για συνεργασία, αναστοχασμό και σταδιακή ενσωμάτωση στο διδακτικό επάγγελμα (Howe, 2006). Τα συγκεκριμένα προγράμματα πρέπει να διευκολύνουν

την επαγγελματική ανάπτυξη, δίνοντας έμφαση στην αρωγή και όχι στην αποτίμηση/αξιολόγηση.

Τα ευεργητικά αποτελέσματα της προσεκτικής αρχικής προετοιμασίας των εκπαιδευτικών μπορούν επίσης να ενισχυθούν με σχέδια καθοδήγησης που παρέχουν ισχυρή υποστήριξη, καθοδήγηση και ανατροφοδότηση καθ' όλη τη διάρκεια των πρώτων, τουλάχιστον, και ιδιαίτερα κρίσιμων ετών της θητείας τους. Ένας μεγάλος αριθμός μελετών έχει δείξει ότι ένα καλά σχεδιασμένο και δομημένο σχέδιο καθοδήγησης μπορεί να αυξήσει το ποσοστό διατήρησης των νέων εκπαιδευτικών στο επάγγελμα, ενισχύοντας την αίσθηση της ικανότητας, βελτιώνοντας τις δεξιότητες διδασκαλίας και εμπλουτίζοντας διδακτικές πρακτικές, στρατηγικές και μεθόδους.

Οι εκπαιδευτικοί που χαίρουν τέτοιας ουσιαστικής στήριξης στα πλαίσια άσκησης του έργου τους όχι μόνο παραμένουν στο επάγγελμα με υψηλότερα ποσοστά, αλλά επιπλέον καθίστανται με γρηγορότερο ρυθμό ιδιαίτερα αποδοτικοί σε σχέση με αυτούς που μαθαίνουν μέσω της δοκιμής και του λάθους, της κλασικής δηλαδή μεθόδου που εκ των πραγμάτων ακολουθείται και στη χώρα μας, όπου το mentoring δεν είναι θεσμοθετημένο και δεν προσφέρεται συστηματικά και σε ευρεία κλίμακα στους εκπαιδευτικούς. Τα προγράμματα εισαγωγικής επιμόρφωσης, τα οποία στο ελληνικό πλαίσιο θεωρητικά αναλαμβάνουν να εισαγάγουν τον εκπαιδευτικό στη σχολική πραγματικότητα, διαρκούν σχετικά λίγο και έχουν ένα σαφώς θεωρητικά προσανατολισμένο περιεχόμενο, μέσω του οποίου δεν καταφέρνουν να αγγίσουν τον πυρήνα των πρακτικών ζητημάτων που αναμένεται οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν στα πλαίσια της διδακτικής πράξης, μη παρέχοντάς τους τις διδακτικές πρακτικές και στρατηγικές με τις οποίες εξοπλίζουν τους εκπαιδευτικούς αντίστοιχα προγράμματα χωρών του εξωτερικού.

Τα προγράμματα mentoring και εισαγωγικής επιμόρφωσης μπορούν να ωφελήσουν σημαντικά τους εκπαιδευτικούς εάν είναι καλά σχεδιασμένα. Αποτελεσματικότερα είναι μάλιστα εκείνα που λαμβάνουν τη σκυτάλη από μια υψηλής ποιότητας αρχική προετοιμασία των εκπαιδευτικών. Αξίζει να σημειωθεί ότι μέσω των προγραμμάτων mentoring ενισχύονται όχι μόνο τα ποσοστά παραμονής των εκπαιδευτικών που εισέρχονται για πρώτη φορά στο επάγγελμα, αλλά και τα αντίστοιχα ποσοστά των εκπαιδευτικών που ασκούν mentoring. Οι τελευταίοι

στηρίζοντας τους νέους συναδέλφους τους στην προσαρμογή τους στο σχολικό πλαίσιο αποκτούν ένα επιπλέον ισχυρό κίνητρο για να παραμείνουν στο επάγγελμα, καθώς μέσω του ρόλου που διαδραματίζουν μπορούν να προσφέρουν τόσο στους μαθητές τους όσο και στους συναδέλφους τους.

2.4 Πρόθεση αποχώρησης και οργανωσιακή δέσμευση

Η οργανωτική δέσμευση είναι μια πολυδιάστατη έννοια. Γύρω από αυτήν την έννοια, οι μελετητές δίνουν διάφορους ορισμούς από καιρό σε καιρό, εστιάζοντας κυρίως στην τυτοποίηση των εργαζομένων με τους στόχους του οργανισμού ή της εταιρείας, την αποδοχή των στόχων τους και τη δέσμευσή τους προς στον οργανισμό. Η οργανωτική δέσμευση είναι μια ευρέως μελετημένη έννοια και παραμένει ένα από τα πιο ενδιαφέροντα θέματα στους ευρύτερους τομείς της διαχείρισης, της επαγγελματικής συμπεριφοράς και της διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού (Cohen, 2007).

Οι Meyer και Allen (1991) ανέφεραν μια διάσταση της οργανωτικής δέσμευσης, την οποία αποκαλούσαν συνεχή δέσμευση. Σύμφωνα με αυτήν, μόλις οι εργαζόμενοι επενδύσουν στην εργασία τους και συνειδητοποιήσουν το κόστος της συνταξιοδότησης, θα επιλέξουν και ελπίζουν να δημιουργήσουν μια σύνδεση με την εργασία. Υπό αυτή την έννοια, οι Meyer και Allen (1991) ορίζουν τη δέσμευση συνέχειας ως τη σύνδεση μεταξύ των εργαζομένων και του οργανισμού που τους ενδιαφέρει, και αυτή η σύνδεση πηγάζει από τις ανάγκες τους. Με άλλα λόγια, προσκολλούνται στον οργανισμό επειδή το χρειάζονται, όχι επειδή το θέλουν και το επιλέγουν. Επομένως, η συμφωνία με το όραμα και τους στόχους του οργανισμού δεν είναι αποτελεί προϋπόθεση, αλλά ο εργαζόμενος επιλέγει να επικοινωνήσει με τον οργανισμό και να παραμείνει, επειδή ο απώτερος στόχος του είναι η επιθυμητή και ικανοποιητική ανταμοιβή του. Για παράδειγμα, αυτό συμβαίνει εάν ένας υπάλληλος ξοδεύει πολύ χρόνο για να εκπαιδευτεί σε δεξιότητες κατάρτισης ενέργειας που μπορούν να χρησιμοποιηθούν μόνο στον οργανισμό ή όταν αισθάνεται ότι δεν υπάρχουν παρόμοιες ή καλύτερες ευκαιρίες απασχόλησης σε σχέση με τη θέση που κατέχει (Allen and Meyer 1991, Meyer and Herscovitch 2001). Η οργανωτική δέσμευση είναι ένας προγνωστικός δείκτης της επαγγελματικής απόδοσης και της

συνεπούς και θετικής επαγγελματικής συμπεριφοράς, επειδή όσο πιο αφοσιωμένοι είναι οι εργαζόμενοι, τόσο περισσότερο μπορούν να αναλάβουν ενεργούς ρόλους όπως η δημιουργικότητα, η καινοτομία και η πρωτοβουλία, η οποία τελικά οδηγεί σε ανταγωνιστική ανταγωνιστικότητα.

Ωστόσο, πολλές μελέτες ανέφεραν τη σχέση μεταξύ οργανωτικής δέσμευσης και πρόθεσης αποχώρησης. Οι Tang et al. (2000) και Griffeth et al. (2000) διαπίστωσαν στην έρευνά τους ότι το επίπεδο φυσικής εισροής είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την πρόβλεψη του ποσοστού εθελοντικής συνταξιοδότησης. Ο Allen και ο Meyer (1990) πιστεύουν ότι η ουσία της σχέσης μεταξύ συνταξιοδότησης και οργανωτικής δέσμευσης έγκειται στα τρία συστατικά της συμπεριφορικής δέσμευσης και της συναισθηματικής δέσμευσης, δηλαδή, της συναισθηματικής δέσμευσης του εργαζομένου στον οργανισμό, της περιόδου δέσμευσης, της δέσμευσης στην οποία επικεντρώνεται το αντιληπτό κόστος από την έξοδο από τον οργανισμό και της ρυθμιστικής δέσμευσης. Αυτό αναφέρεται στην αίσθηση υποχρέωσης του υπαλλήλου έναντι του οργανισμού. Οι τρεις αυτές μεταβλητές είναι πολύ σημαντικές για τη διαμόρφωση της πρόθεσης αποχώρησης από την εργασία. Η σύγχρονη έρευνα δείχνει ότι η συναισθηματική απόδοση της οργανωτικής δέσμευσης είναι η πιο κρίσιμη μεταβλητή της επιθυμίας του να παραμείνει στον οργανισμό.

Επιπλέον, οι Maertz et al. (2007) μελέτησαν τον αντίκτυπο του Perceived Supervisor Support (PSS) και του Perceived Organizational Support (POS) στους υπαλλήλους που εκφράζουν προθέσεις κύκλου εργασιών, δείχνοντας ότι οι μεταβλητές POS έχουν αντίκτυπο στις προθέσεις κύκλου εργασιών μέσω της εποπτείας και των συναισθηματικών οργανώσεων. Η ίδια μελέτη έδειξε ότι υπάρχει μια ισχυρή αρνητική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού συμμετοχής στον οργανισμό και της προθυμίας για αλλαγή θέσεως εργασίας. Οι Simons και Jankowski (2008) κατέληξαν επίσης στο ίδιο συμπέρασμα και διαπίστωσαν ότι όσο υψηλότερος είναι ο βαθμός συμμετοχής τόσο υψηλότερη είναι η οργανωτική δέσμευση και η επαγγελματική ικανοποίηση του εργαζομένου, τόσο χαμηλότερη είναι η πιθανότητα εύρεσης άλλης εργασίας και η αντίστοιχη πρόθεση αποχώρησης.

3 Ταίριασμα εκπαιδευτικού και σχολείου

Η θεωρία του ταιριάσματος ατόμου - περιβάλλοντος (στην περίπτωση της παρούσης εργασίας εκπαιδευτικού – σχολείου) αφορά στη διαλειτουργικότητα μεταξύ των χαρακτηριστικών των εργαζομένων και αυτών του εργασιακού τους περιβάλλοντος (Kristof-Brown, Zimmerman, and Johnson, 2005). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η καλή ισορροπημένη ψυχική κατάσταση των εργαζομένων είναι το αποτέλεσμα της εργασίας σε ένα εργασιακό περιβάλλον που ικανοποιεί τις ανάγκες και τα προσόντα τους (Schneider, 2001). Το παρόμοιο είναι η θεωρία ταιριάσματος ατόμου – εργασίας, η οποία ανήκει στην ευρύτερη κατηγορία της θεωρίας ταιριάσματος ατόμου - περιβάλλοντος.

3.1 Θεωρητικές προσεγγίσεις

Μία από τις διαστάσεις της θεωρίας ταιριάσματος ατόμου - περιβάλλοντος είναι το ταίριασμα ατόμου - εργασίας, η οποία εκτείνεται σε δύο ακόμη διαστάσεις. Αρχικά, περιλαμβάνει το ταίριασμα αναγκών και εργασιακών παροχών, που αναφέρεται στην ικανότητα του εργασιακού περιβάλλοντος να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τους στόχους των εργαζομένων. Επιπλέον, περιλαμβάνει το ταίριασμα αναγκών - ικανοτήτων, που ασχολείται με τη συμβατότητα μεταξύ γνώσεων, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και απαιτήσεων της εργασίας (Cable and DeRue, 2002· Edwards et al., 2006). Η θεωρία ταιριάσματος ατόμου - εργασίας αναφέρεται στο ταίριασμα μεταξύ των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των εργαζομένων και των αντίστοιχων απαιτήσεων εργασίας (Edwards, 1991). Επειδή το πλεόνασμα προσόντων αντικατοπτρίζει μία αναντιστοιχία μεταξύ αναγκών και δεξιοτήτων, οι εργαζόμενοι με υψηλή ειδίκευση αναμένεται να βιώσουν αρνητικά συναισθήματα, όπως η δυσαρέσκεια με την εργασία τους (Maynard et al., 2006). Επιπλέον, οι άνθρωποι που πιστεύουν ότι δεν είναι κατάλληλοι για το εργασιακό τους περιβάλλον συχνά αφήνουν τις δουλειές τους για να βρουν νέες θέσεις εργασίας (Maynard and Parfyonova, 2013).

Όταν οι εργαζόμενοι εκτιμούν ότι οι γνώσεις και οι δεξιότητές τους υπερβαίνουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες που απαιτούνται για την επιτυχή ολοκλήρωση της εργασίας τους, θα προσδιορίσουν τα πλεονάζοντα προσόντα με βάση τη θεωρία του ταιριάσματος ατόμου – εργασίας (Erdogan and Bauer, 2009· Maynard, Joseph, et al., 2006). Η θεωρία της συνέπειας δηλώνει ότι οι εργαζόμενοι που πιστεύουν ότι οι δεξιότητές τους είναι αρκετά κατάλληλες για τις απαιτήσεις του εργασιακού περιβάλλοντος, θα δείξουν θετικές εργασιακές στάσεις και συμπεριφορές (Lawler, 1973· Locke, 1969). Παρόλο που πολλές θεωρίες έχουν χρησιμοποιηθεί για να εξηγήσουν και να κατανοήσουν το πλεόνασμα προσόντων και τον αντίκτυπο της ιδέας στα οργανωσιακά και στα προσωπικά αποτελέσματα (Lukseyte and Spitzmueller, 2011· McKee-Ryan and Harvey, 2011), οι ερευνητές έχουν αποφανθεί (Lukseyte et al., 2011· Maynard et al., 2006· Maynard and Parfyonova, 2013) πως μπορεί η θεωρία ταιριάσματος ατόμου - εργασίας να περιγράψει καλύτερα πρώτα από όλα, την υπερβολική πιστοποίηση, την έλλειψη ταιριάσματος μεταξύ ατόμου και εργασίας που υπερβαίνει τις εργασιακές απαιτήσεις.

Λόγω της έλλειψης ταιριάσματος μεταξύ ατόμου και εργασίας, οι εργαζόμενοι είναι πιο πιθανό να εκφράσουν την πρόθεσή τους να αποχωρήσουν από τον οργανισμό (Erdogan and Bauer, 2009· Maynard et al., 2006). Επιπλέον, έρευνες δείχνουν ότι οι απολυμένοι εργαζόμενοι τείνουν να αναζητούν νέες ευκαιρίες εργασίας (Maynard and Parfyonova, 2013) και παρουσιάζουν μη φυσιολογικές συμπεριφορές (Lukseyte et al., 2011). Σε γενικές γραμμές, έχει συγκεντρωθεί μεγάλο ποσοστό γνώσεων από διάφορες μελέτες σχετικά με τον αντίκτυπο της υπερβολικής κατοχής προσόντων, η οποία αντικατοπτρίζει την έλλειψη ταιριάσματος μεταξύ ατόμου και εργασίας. Από την άλλη πλευρά, υπάρχει περιορισμένη γνώση σχετικά με τους λόγους για τους οποίους οι εργαζόμενοι που φέρουν πλεόνασμα προσόντων, εμφανίζουν συγκεκριμένες συμπεριφορές και τους παράγοντες εκείνους που μπορούν να μετριάσουν τα αρνητικά αποτελέσματα. Ορισμένες έρευνες έχουν δείξει πως εργαζόμενοι οι οποίοι φέρουν πλεόνασμα προσόντων είναι λιγότερο πιθανό να εγκαταλείψουν την εργασία τους όταν βρίσκονται στην εξουσία (Erdogan and Bauer, 2009). Αντίθετα, όσοι αξιολογούν τις δεξιότητες θα αναζητούν συστηματικά νέες θέσεις εργασίας (Maynard and Parfyonova, 2013).

Σύμφωνα με το μοντέλο άγχους - συναισθημάτων, οι αντιλήψεις των εργαζομένων για ένα αγχωτικό και κακώς οργανωμένο εργασιακό περιβάλλον

μπορούν να προκαλέσουν αρνητικά συναισθήματα και να οδηγήσουν σε αντιπαραγωγικές εργασιακές συμπεριφορές (Spector and Fox, 2010· Spector et al., 2006). Το χαμηλό επίπεδο ταιριάσματος μεταξύ ατόμου και εργασίας (Edwards, 1996· Edwards and Harrison, 1993) μπορεί να προκαλέσει τα αρνητικά συναισθήματα των εργαζομένων και ταυτόχρονα να καθοδηγήσει αρνητικές εργασιακές συμπεριφορές.

3.2 Ερευνητικές υποθέσεις

3.2.1 Πλεόνασμα προσόντων και ταίριασμα ατόμου – οργανισμού

Η θεωρία του ταιριάσματος ατόμου – οργανισμού που προτάθηκε από τους Hackman και Oldham (1976) είναι μία από τις βασικές θεωρίες που εξηγούν την επίδραση των υπερβολικών προσόντων στις στάσεις και τις συμπεριφορές των εργαζομένων. Σύμφωνα με αυτήν τη θεωρία, όταν οι εργαζόμενοι έχουν τα απαραίτητα προσόντα για τη θέση που κατέχουν, είναι δυνατόν να επιτευχθεί ένα υψηλό επίπεδο ταιριάσματος ατόμου – οργανισμού. Σε κάθε περίπτωση, στο χώρο εργασίας, η έλλειψη προσόντων, αλλά και τα πάρα πολλά προσόντα, συνήθως δεν είναι αρεστά στον οργανισμό.

Πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι οι πλεονασματικές δεξιότητες μπορούν να οξύνουν την προγνωστική συμπεριφορά των εργαζομένων βελτιώνοντας ταυτόχρονα την εργασιακή απόδοση (Hu et al., 2015). Από την άλλη πλευρά, οι εργαζόμενοι που φέρουν πλεόνασμα προσόντων είναι πιο πιθανό να είναι λιγότερο ευχαριστημένοι από την εργασία τους (Maynard and Parfyonova, 2013), να έχουν χαμηλά επίπεδα οργανωτικής δέσμευσης και υψηλότερη κινητικότητα σταδιοδρομίας (Erdogan and Bauer, 2009). Επομένως, ανάλογα με την κατάσταση, το πλεόνασμα προσόντων μπορεί να θεωρηθεί ως θετικό ή αρνητικό φαινόμενο (Deng et al., 2016).

Το ταίριασμα μεταξύ ατόμου και οργανισμού χρησιμοποιείται συχνά ως θεωρητικό υπόβαθρο, για να εξηγήσει τα αποτελέσματα της υπερβολικής πιστοποίησης προσόντων (Maynard and Parfyonova, 2013). Το ταίριασμα ατόμου - οργανισμού ανήκει στην ευρύτερη κατηγορία του ταιριάσματος μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος. Πρώτα αναφέρεται στη συμβατότητα του ατόμου με τις απαιτήσεις

της εργασίας και, στη συνέχεια, επεκτείνεται στο βαθμό που η εργασία ικανοποιεί τους στόχους, τις επιθυμίες και τις αξίες των εργαζομένων (Cable and DeRue, 2002).

3.2.2 Ταίριασμα ατόμου – οργανισμού και πρόθεση σύστασης του οργανισμού

Πολλές μελέτες εφαρμόζουν τη θεωρία ταιριάσματος ατόμου - περιβάλλοντος, για να μελετήσουν τον αντίκτυπο του πλεονάσματος δεξιοτήτων σε διάφορες αντιπαραγωγικές εργασιακές συμπεριφορές (Liu et al., 2015). Πριν από την επίτευξη του ταιριάσματος ατόμου - οργανισμού, οι εργαζόμενοι θα νιώσουν ότι οι ψυχολογικές τους ανάγκες αγνοούνται, κάτι που θα έχει επιπτώσεις στον εαυτό τους και στον οργανισμό (Kristof - Brown et. al., 2005). Επιπρόσθετα, ο υψηλός βαθμός ταιριάσματος μεταξύ ατόμου και οργανισμού έχει τροφοδοτήσει τη θετική συνείδηση των εργαζομένων για τον οργανισμό. Με τη σειρά τους, οι θετικές απόψεις των εργαζομένων για τον οργανισμό αφορούν την επαγγελματική τους απόδοση και την προθυμία τους να προτείνουν τον οργανισμό. Με βάση τα παραπάνω επιχειρήματα, γίνεται αντιληπτό ότι το ταίριασμα ατόμου - οργανισμού σχετίζεται θετικά με την προθυμία των εργαζομένων να προτείνουν τον οργανισμό σε τρίτους.

3.2.3 Πλεόνασμα προσόντων και πρόθεση σύστασης του οργανισμού

Οι ερευνητές επεσήμαναν πως το πλεόνασμα προσόντων θα έχει επιπτώσεις τόσο στους ίδιους τους υπαλλήλους, όσο και στον οργανισμό. Μια σημαντική θεωρία που ερμηνεύει τη συσχέτιση μεταξύ του πλεονάσματος προσόντων και της πρόθεσης αποχώρησης από τον οργανισμό είναι η θεωρία ταιριάσματος ατόμου - εργασίας, η οποία ανήκει στην ευρύτερη θεωρία ταιριάσματος ατόμου - περιβάλλοντος (Kristof, 1996). Οι εργαζόμενοι που έχουν υπερβάλλοντα προσόντα, θεωρούν ότι δύνανται να ικανοποιήσουν επιτυχώς τις εργασιακές τους απαιτήσεις. Αυτό καταλήγει σε ανεκπλήρωτες ανάγκες των εργαζομένων που αναζητούν ένα δυναμικό περιβάλλον εργασίας γεμάτο προκλήσεις και κίνητρα εργασίας (Liu et al., 2015). Επομένως, εάν οι εργαζόμενοι πιστεύουν ότι τα προσόντα τους είναι πολύ υψηλά και δεν συμβιβάζονται με τον οργανισμό, θα διατυπώσουν αρνητικές κρίσεις σχετικά με την

εργασία τους και θα δημιουργήσουν μια ισχυρή αίσθηση επαγγελματικής πλήξης. Οι ερευνητές που υποστηρίζουν τα παραπάνω ευρήματα επισημαίνουν ότι πάρα πολλά προσόντα είναι πιθανό να προκαλέσουν αποστροφή προς τον οργανισμό (Erdogan et al., 2011).

Με βάση την παραπάνω ανάλυση, αυτή η μελέτη παίρνει το βαθμό ταιριάσματος ατόμου - εργασίας, ως ενδιάμεσο παράγοντα που καθορίζει τη συσχέτιση μεταξύ των προσόντων και της προθυμίας των εργαζομένων να προτείνουν τον οργανισμό σε τρίτους.

4 Επαγγελματική ικανοποίηση

Ο θεμελιώδης ρόλος του εκπαιδευτικού στην εκπαίδευση έχει οδηγήσει σε πληθώρα ερευνών για την ανάδειξη των στοιχείων εκείνων που οδηγούν σε αποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς και αποτελεσματικά σχολεία, με την έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης να αποτελεί έναν από αυτούς (Zigarteli, 1996). Ο βαθμός ικανοποίησης ενός ατόμου από το επάγγελμά του ή το εργασιακό του περιβάλλον, θεωρείται καθοριστικός παράγων της κοινωνικής, οικογενειακής κατάστασής του και της ψυχικής υγείας του ιδίου, αλλά και των ατόμων του άμεσου περιβάλλοντός του (Γρέβιας, 1993· Κάντας, 1998· Δημητρόπουλος, 1998).

4.1 Ορισμός

Η επαγγελματική ικανοποίηση έχει αποτελέσει ζήτημα ενδιαφέροντος για πολλούς ερευνητές στο παρελθόν, λόγω της σύνδεσής της με σημαντικά οργανωσιακά φαινόμενα, όπως είναι μεταξύ άλλων τα οικονομικά ελλείμματα, η σχολική διαρροή και η οργανωσιακή αποτελεσματικότητα (Currivan, 1999· Nguni, 2006· Van Scooter, 2000). Αν και έχουν δοθεί πολλές ερμηνείες για την επαγγελματική ικανοποίηση, δε φαίνεται να υπάρχει ταύτιση σε έναν μόνο ορισμό που να περιλαμβάνει όλες τις πτυχές για τις οποίες αυτή εξετάζεται. Ο Lawler (1973) προσεγγίζει την επαγγελματική ικανοποίηση ως μια ευρύτερη έννοια που συμπεριλαμβάνει όλα αυτά που ένας άνθρωπος προσδοκά να λάβει από την εργασία του, καθώς και όλα όσα τελικά λαμβάνει από αυτή. Ο βαθμός ικανοποίησης διαμορφώνεται από τα συναισθήματα που απορρέουν από την παρατηρούμενη από τον εργαζόμενο απόσταση, ανάμεσα στο τι προσδοκά και στο τι εν τέλει λαμβάνει (Evans, 1998).

Η επαγγελματική ικανοποίηση θεωρείται ως μία εσωτερική αντίδραση του ατόμου στην ποιότητα των εργασιακών συνθηκών. Επίσης συνίσταται στη συνολική αξιολόγηση του ατόμου αναφορικά με το εργασιακό του περιβάλλον. Αυτή η αξιολόγηση συνδέεται με υψηλά επίπεδα κινητοποίησης και παραγωγικότητας (Noe et al, 2012· Greenberg and Baron, 1995). Οι Brooke, Russell και Price (1988)

εστιάζουν στην έννοια της αξιολόγησης, υπό την έννοια της μέτρησης, του πόσο ευχαριστημένος είναι ο εργαζόμενος από το επάγγελμά του. Ο Bogler (2001) προσδιορίζει την επαγγελματική ικανοποίηση μέσω των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για το κύρος του επαγγέλματός τους, την επαγγελματική τους αυτονομία, τις ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη, αλλά και μέσω της αυτοεκτίμησής τους.

4.2 Παράγοντες διαμόρφωσης του βαθμού Επαγγελματικής Ικανοποίησης

Η επαγγελματική ικανοποίηση επηρεάζεται από μεταβλητές που σχετίζονται με διάφορους παράγοντες, όπως, ατομικούς, κοινωνικούς, πολιτισμικούς, οργανωσιακούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες (Mullins, 2015). Οι ατομικοί παράγοντες περικλείουν την προσωπικότητα, τη μόρφωση και τα προσόντα, τη νοημοσύνη και τις ικανότητες, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση και τον εργασιακό προσανατολισμό. Οι κοινωνικοί παράγοντες αποτελούνται από τις σχέσεις με τους συναδέλφους, την ομαδική εργασία, τις ευκαιρίες αλληλεπίδρασης και την άτυπη οργάνωση. Οι πολιτισμικοί παράγοντες βρίσκονται στις στάσεις, πεποιθήσεις και αξίες. Οι οργανωσιακοί παράγοντες περιλαμβάνουν τη φύση και το μέγεθος, την τυπική δομή, τις πολιτικές και τις διαδικασίες διοίκησης ανθρώπινων πόρων, τη φύση της εργασίας, την τεχνολογία και την οργάνωση της εργασίας, τα μοντέλα ηγεσίας, τα συστήματα της διοίκησης, τις συνθήκες της εργασίας. Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες περικλείουν τις οικονομικές, τις κοινωνικές, τις τεχνικές και κυβερνητικές επιρροές.

Η διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την ικανοποίηση από την εργασία παίζει σημαντικό ρόλο στην επίτευξη των οργανωσιακών στόχων του σχολείου. Ο Levi (1967) επεσήμανε ότι ο βαθμός στον οποίο οι εργαζόμενοι συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων έχει σημαντικό αντίκτυπο στην παραγωγικότητά τους. Με άλλα λόγια, όσο περισσότερο εμπλέκεται ένα άτομο στη λήψη αποφάσεων σχετικά με την εργασία του, τόσο πιο αποτελεσματικός, αυτόνομος και ευτυχισμένος είναι.

Ύστερα από έρευνα που εξέταζε την σχέση των πέντε μεγάλων διαστάσεων της προσωπικότητας (εξωστρέφεια, συναισθηματική σταθερότητα, προσήνεια, ευσυνειδησία, δεκτικότητα σε εμπειρίες) με την επαγγελματική ικανοποίηση, διαπιστώθηκε ότι η συναισθηματική σταθερότητα, η ευσυνειδησία και η εξωστρέφεια εμφανίζουν την μεγαλύτερη συσχέτιση με την επαγγελματική ικανοποίηση (Judge et al., 2002). Από την άλλη μεριά ο Herzberg διαχωρίζει τις μεταβλητές επιρροής της επαγγελματικής ικανοποίησης σε δύο κατηγορίες (Schermerhorn, 2011): α) παράγοντες ικανοποίησης που λαμβάνουν χώρα εντός του περιεχομένου της εργασίας (αναγνώριση, η ίδια η εργασία και εξέλιξη ή προσωπική ανάπτυξη) και β) σε παράγοντες υγιεινής που λαμβάνουν χώρα στο εργασιακό περιβάλλον (εργασιακές συνθήκες, διαπροσωπικές σχέσεις, πολιτικές και κανόνες του οργανισμού και μισθός).

Η προσπάθεια του ατόμου να υιοθετεί εργασιακές πρακτικές υψηλότερης επίδοσης και απόδοσης με στόχο να επιτευχθούν οι γενικότεροι στόχοι της ομάδας οδηγεί σε υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης (Robbins, 1984). Οι ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη, αλλά και η κινητικότητα των εργαζομένων σε διαφορετικές θέσεις εργασίας, φαινόμενο το οποίο παρατηρείται στα πλαίσια των διαφόρων επιχειρήσεων και οργανισμών εξαιτίας της ανάγκης για τη βέλτιστη διαχείριση και διάθεση του ανθρώπινου δυναμικού, είναι ορισμένες ακόμα πολύ σημαντικές μεταβλητές που έχουν να κάνουν με την επαγγελματική ικανοποίηση.

Σύμφωνα με τον Kanter (1977) ένας εργαζόμενος που είναι ευχαριστημένος με το πλαίσιο της εργασίας του ενδέχεται να παρουσιάσει κάποια μεταβολή στα επίπεδα ικανοποίησης στην περίπτωση της επαγγελματικής του εξέλιξης στα πλαίσια του οργανισμού όπου και εργάζεται. Ένας εργαζόμενος που έχει περισσότερες ευκαιρίες για επαγγελματική αναρρίχηση τείνει να είναι περισσότερο ευχαριστημένος από την εργασία του, διότι ακόμα και αν υπάρχουν παράγοντες που τον δυσαρεστούν στα πλαίσια της τρέχουσας θέσης του, μέσω της αναζήτησης νέων και πιο αποδοτικών εργασιακών πρακτικών, προσδοκά την επαγγελματική του ανέλιξη και τη βελτίωση των συνθηκών εργασίας. Αντιθέτως, εργαζόμενοι με λιγότερες ευκαιρίες για επαγγελματική αναρρίχηση είναι πιο πιθανό να εγκαταλείψουν μια εργασία που δεν τους ικανοποιεί επαρκώς, καθώς αισθάνονται πως παραμένουν στάσιμοι χωρίς δυνατότητες εξέλιξης και σε κάθε περίπτωση βελτίωσης των εργασιακών συνθηκών .

Ανάμεσα στους παράγοντες που οδηγούν σε μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση είναι και η ασάφεια του ρόλου του εργαζομένου που έγκειται στην έλλειψη σαφήνειας, σχετικά με τις προσδοκίες και τις συμπεριφορές που έχει η εργοδοσία από αυτόν. Αρκετές μελέτες έχουν δείξει πως όταν οι εργαζόμενοι δεν έχουν σαφείς κατευθύνσεις σχετικά με τις ενέργειες που πρέπει να εκτελέσουν προκειμένου να φέρουν εις πέρας το αναμενόμενο έργο, τα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης είναι πιθανόν να επηρεαστούν αρνητικά (Wood, et al., 1998). Οι μη αγαστές διαπροσωπικές σχέσεις με τους συναδέλφους αποτελούν μια ακόμα αιτία επαγγελματικής δυσαρέσκειας. Οι ελάχιστες σχέσεις με υφισταμένους ή και ανωτέρους οδηγούν σε αρνητική ψυχολογία και εξίσου αρνητική διάθεση με αποτέλεσμα την επαγγελματική δυσαρέσκεια (Belias and Koustelios, 2014).

Από την άλλη πλευρά, υψηλά επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης οδηγούν σε χαμηλά επίπεδα απουσίας των εργαζομένων από το έργο τους και σε εξίσου μειωμένα ποσοστά επαγγελματικής φυγής (Κάντας, 1998). Εργαζόμενοι που αισθάνονται καλύτερα με την εργασία τους είναι πιο πιθανό να συνεισφέρουν σε πιο αποτελεσματικές εργασιακές πρακτικές, είναι εξίσου πιθανότερο να δείξουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και μεγαλύτερη αφοσίωση στο έργο τους (Kreitner and Kinicki, 1995). Επιπλέον η συνολική ικανοποίηση μπορεί να βελτιώσει τη σωματική και ψυχική υγεία των εργαζομένων και να μειώσει το εργασιακό άγχος (Kreitner and Kinicki, 1995· Crohan, Antonucci, Adelman and Coleman, 1989).

4.3 Η Επαγγελματική Ικανοποίηση στους Έλληνες εκπαιδευτικούς

Διάφορες μελέτες στον ελληνικό χώρο δείχνουν ότι, σε γενικές γραμμές, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί φαίνονται ικανοποιημένοι με το έργο τους (Saiti and Papadopoulos, 2015· Κωσταντινίδης 2017) . Σε σύγκριση και με τους εκπαιδευτικούς σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι πιο ικανοποιημένοι και λιγότερο εξουθενωμένοι, ενώ ανέφεραν λιγότερες απαιτήσεις από τη δουλειά τους και λιγότερο έλεγχο σε αυτή και υψηλότερη κοινωνική υποστήριξη (Pomaki and Anagnostopoulou, 2003).

Στο χώρο της ειδικής αγωγής, χρησιμοποιώντας το ESI ως εργαλείο μέτρησης σε δείγμα 127 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί βρέθηκαν πολύ ικανοποιημένοι από τη φύση της δουλειά τους, τον προϊστάμενο και τη διοίκηση του σχολείου τους γενικότερα, και μέτρια ικανοποιημένοι από τις συνθήκες εργασίας, ενώ χαμηλή ήταν η ικανοποίησή τους στους τομείς τους μισθού και της προαγωγής (Platsidou and Agaliotis, 2008). Ανάλογα, σε δείγμα 178 νηπιαγωγών στον ιδιωτικό και δημόσιο τομέα (Tsigilis 2006) βρέθηκε ότι οι παιδαγωγοί ήταν πιο ικανοποιημένοι από τη φύση της δουλειάς, τον άμεσο προϊστάμενο και τις συνθήκες εργασίας και λιγότερο από το μισθό.

Η Ζουρνατζή (2006) μελέτησε την επαγγελματική ικανοποίηση σε δείγμα 437 εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, βρίσκοντας επίσης ότι σε γενικές γραμμές αυτοί είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους. Ειδικότερα, η φύση της εργασίας και ο άμεσος προϊστάμενος ακολουθούμενοι από τις συνθήκες εργασίας ήταν οι διαστάσεις με τη μεγαλύτερη ικανοποίηση και ο οργανισμός γενικότερα και ο μισθός αυτές με τη χαμηλότερη. Στην έρευνα αυτή, μελετώντας τις συσχετίσεις μεταξύ των διαστάσεων της επαγγελματικής ικανοποίησης, φάνηκε ο καθοριστικός ρόλος του άμεσου προϊστάμενου, καθώς αυτός συσχετίζεται με τη φύση της δουλειάς του και το σχολείο στο οποίο δουλεύει ο εκπαιδευτικός, επηρεάζοντας, δηλαδή, την εικόνα που έχει ο εκπαιδευτικός για τις δυο αυτές διαστάσεις της εργασίας του. Η υποστήριξη από τον διευθυντή του σχολείου ταξινομήθηκε και ως ο πιο σημαντικός παράγοντας ικανοποίησης και αλλού (Darra, 2013).

Ανάλογα αποτελέσματα έδειξε και έρευνα σε 354 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Koustelios, 2001), όπου η φύση της εργασίας και ο άμεσος προϊστάμενος ήταν πάλι οι πιο σημαντικοί παράγοντες ικανοποίησης. Όσον αφορά στα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά στην τελευταία έρευνα, το φύλο ήταν σημαντικό μόνο στη διάσταση συνθήκες εργασίας, όπου οι γυναίκες ήταν πιο ικανοποιημένες από τους άνδρες συναδέλφους τους. Επιπλέον, η ικανοποίηση από τον προϊστάμενο και από την προαγωγή αυξανόταν με τα χρόνια προϋπηρεσίας. Οι δάσκαλοι ήταν πιο ικανοποιημένοι από τις συνθήκες εργασίας τους από ότι οι καθηγητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι όμως ήταν πιο ικανοποιημένοι από τις διαστάσεις προϊστάμενος και προαγωγή. Η

οικογενειακή κατάσταση δεν ήταν στατιστικώς σημαντική σε σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση.

Σε δείγμα 165 εκπαιδευτικών του Νομού Αττικής, η επαγγελματική ικανοποίηση μετρήθηκε με την κλίμακα αξιολόγησης της επαγγελματικής ικανοποίησης των Watt κ.ά. (1979), δείχνοντας μεγαλύτερη ικανοποίηση στους καθηγητές γυμνασίων ως 40 ετών και λυκείων 41 ως 50 ετών, ενώ η αφοσίωση και εμπλοκή στην εργασία του μπορεί να προβλέψει ικανοποιητικά και την επαγγελματική ικανοποίηση των καθηγητών (Μαυραγάνη, 2002). Το φύλο δεν έπαιξε στατιστικώς σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των επιπέδων επαγγελματικής ικανοποίησης.

4.4 Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά και η επαγγελματική ικανοποίηση

Βάσει των αποτελεσμάτων ορισμένων ερευνών, το φύλο, το οποίο και αποτελεί τον συνηθέστερο δημογραφικό παράγοντα που εξετάζεται, δεν αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για την διαμόρφωση του βαθμού της επαγγελματικής ικανοποίησης (Spector, 1997). Παρά ταύτα, παρατηρείται μια διαφοροποίηση σχετικά με τους παράγοντες, οι οποίοι μπορεί να συμβάλλουν στην διαμόρφωση της επαγγελματικής ικανοποίησης (Hodson, 1989). Ειδικότερα, για την διαμόρφωση του βαθμού της επαγγελματικής ικανοποίησης στους άνδρες, πιο σπουδαίο ρόλο παίζουν οι οικονομικοί-μισθολογικοί παράμετροι και η δυνατότητα ιεραρχικής ανέλιξης, ενώ για τις γυναίκες σημαντικότεροι παράγοντες είναι η αποδοχή και το θετικό κλίμα στο εργασιακό περιβάλλον. Αναφορικά με την ηλικία, τα αποτελέσματα των ερευνών καταδεικνύουν ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εργαζόμενοι βιώνουν υψηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης (Firebaugh and Harley, 1995).

Αυτό εξηγείται από την κατοχή καλύτερων θέσεων και συνθηκών εργασίας, αλλά και της εμπειρίας, που δημιουργεί ρεαλιστικές προσδοκίες από την εργασία καθ αυτή. Σύμφωνα με τον Spector (2000), η σχέση αυτή δεν είναι ευθύγραμμη, δηλαδή δεν αυξάνει μόνο με το πέρας την ηλικίας, αντιθέτως είναι καμπυλόγραμμη,

δηλαδή ξεκινά από ένα υψηλό σημείο, κατόπιν φθίνει (στις ηλικίες 26-31) και στην μετέπειτα επαγγελματική πορεία αυξάνεται σταδιακά.

Αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο, τα αποτελέσματα των ερευνών δείχνουν ότι όσο υψηλότερο είναι αυτό, τόσο μειώνεται ο βαθμός της επαγγελματικής ικανοποίησης (Schultz and Schultz, 1998), αφού οι εργαζόμενοι έχουν την τάση να απαιτούν περισσότερα από την εργασία τους και να αξιολογούν ιδιαίτερος αρνητικά την πιθανή έλλειψη προκλήσεων. Βασικός δημογραφικός παράγοντας, που επηρεάζει το βαθμό της επαγγελματικής ικανοποίησης είναι η ιεραρχική βαθμίδα. Όσο υψηλότερα βρίσκεται σε αυτήν κάποιος εργαζόμενος, τόσο πιο υψηλά είναι τα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης, που αυτός βιώνει (Judge et al., 1996). Όσον αφορά στα έτη προϋπηρεσίας ενός εργαζομένου εντός ενός οργανισμού και στο βαθμό της επαγγελματικής ικανοποίησης, αυτός δείχνει να αυξάνεται με την πάροδο των χρόνων για να καταλήξει στο τέλος να σταθεροποιηθεί (Schultz and Schultz, 1998).

Πολλές θεωρίες έχουν μελετήσει την ανθρώπινη παρακίνηση και την επαγγελματική ικανοποίηση. Έτσι, αναπτύχθηκαν πολλοί ορισμοί, γεγονός το οποίο καταδεικνύει την πολυπλοκότητα της έννοιας αυτής. Βέβαια, καμία θεωρία δεν γίνεται πλήρως αποδεκτή και δεν μπορεί να σταθεί μόνη της, ώστε να επεξηγηθεί ένα τόσο σύνθετο φαινόμενο της ανθρώπινης συμπεριφοράς, όπως αυτό της παρακίνησης (Σαΐτη και Σαΐτης, 2012). Ακόμη, πολλοί είναι οι παράγοντες, οι οποίοι συντελούν στην ανάπτυξη της επαγγελματικής ικανοποίησης για τα μέλη ενός οργανισμού. Οι δημογραφικές μεταβλητές φαίνεται να επιδρούν στα επίπεδα της επαγγελματικής ικανοποίησης του ατόμου.

5 Αφοσίωση στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού

Πολλές και αναλυτικές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί αναφορικά με την έννοια της επαγγελματικής αφοσίωσης, και έχουν διατυπωθεί αρκετοί ορισμοί. Όλοι τους, ωστόσο, περιλαμβάνουν την ψυχολογική και συναισθηματική προσκόλληση του ατόμου στην επιχείρηση, όπου εργάζεται.

Η έννοια της αφοσίωσης είναι πολύ σημαντική, διότι τα άτομα που είναι αφοσιωμένα στον οργανισμό που απασχολούνται είναι πιο αποτελεσματικά και ταυτίζονται περισσότερο με το σκοπό και τους στόχους του οργανισμού. Ως εκ τούτου, η επαγγελματική αφοσίωση είναι έννοια που εκφράζει την αφοσίωση του ανθρώπου στο χώρο που εργάζεται αποτελώντας αναπόσπαστο μέρος του χώρου αυτού (Finegan, 2000). Το άτομο που είναι αφοσιωμένο στο επάγγελμά του χαρακτηρίζεται από τη δυνατή πίστη στις αξίες που αντιπροσωπεύει ο οργανισμός στον οποίο απασχολείται, ενώ παράλληλα έχει έντονη τη θέληση να παραμείνει μέλος στο συγκεκριμένο οργανισμό (Meyer and Allen, 1991· Mowday, Steers and Porter, 1979).

5.1 Εννοιολογική προσέγγιση της επαγγελματικής αφοσίωσης

Τα τελευταία χρόνια ξεπρόβαλε από το χώρο της ψυχολογίας η επαγγελματική αφοσίωση, η οποία συνδέεται με τον άνθρωπο που εργάζεται και τον εργασιακό του ρόλο (Simpson, 2009). Επίσης η αφοσίωση αποτελεί διάσταση η οποία βοηθάει να κατανοηθεί η στάση και η συμπεριφορά ενός εργαζόμενου (Meyer, Stanley, Herscovitch and Topolnysky, 2002).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία διατυπώνονται δύο όροι. Ο πρώτος όρος, ο οποίος αναφέρεται ως επαγγελματική αφοσίωση (work engagement), είναι η στάση του ατόμου απέναντι στην εργασία του (Schaufeli and Bakker, 2004). Αποτελεί τη συναισθηματική σύνδεση του ανθρώπου με την εργασία του και μια κατάσταση η οποία χαρακτηρίζεται από σθένος, αφοσίωση και προσήλωση (Μουρκογιάννη και Αντωνίου, 2014). Πιο συγκεκριμένα, ο εργαζόμενος αισθάνεται την επιθυμία να

αφιερώσει χρόνο στην εργασία του, αλλά και να επιμένει κατά τη διάρκεια της δουλειάς του παρά την εμφάνιση κάποιων δυσκολιών. Παράλληλα, διακατέχεται από συναισθήματα όπως ενθουσιασμό, υπερηφάνεια και έμπνευση για την εργασία του, νιώθοντας ταυτόχρονα συγκεντρωμένος και απορροφημένος στο χώρο εργασίας του. (Strom, Sears and Kelly, 2013).

Το δεύτερο όρο αποτελεί η οργανωσιακή αφοσίωση (organizational commitment), η οποία επικεντρώνεται στη θέση του εργαζομένου μέσα στο σύνολο (Hanaysha, 2016). Όταν ελαττώνονται τα επίπεδα της οργανωσιακής αφοσίωσης τότε υπάρχει το ενδεχόμενο ο εργαζόμενος να επιθυμεί να παραιτηθεί από την εργασία του και να αναζητήσει καινούριο επαγγελματικό χώρο.

Σύμφωνα με τον Γκανάτσο (2019), η επαγγελματική και η οργανωσιακή αφοσίωση είναι δύο όροι που έχουν πολλά κοινά στοιχεία, αλλά και μια σημαντική διαφορά. Η επαγγελματική αφοσίωση επηρεάζεται από τα ατομικά χαρακτηριστικά του εργαζόμενου και από την ικανότητα διεκπεραίωσης της εργασίας του, ενώ αντίθετα η οργανωσιακή αφορά κυρίως τα εργασιακά χαρακτηριστικά. Στην παρούσα εργασία θα μελετηθεί η επαγγελματική αφοσίωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

5.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις για την επαγγελματική αφοσίωση

Εδώ και πολλά χρόνια γίνονται προσπάθειες για να αποδοθούν κάποιες προσεγγίσεις για την επαγγελματική αφοσίωση. Ο Schaufeli (2013) μετά από βιβλιογραφική ανασκόπηση κατέληξε στις παρακάτω προσεγγίσεις.

5.2.1 Προσέγγιση ικανοποίησης των αναγκών (needs satisfying approach)

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία ο Kahn θεωρείται πρωτοπόρος στη διαμόρφωση του ορισμού της επαγγελματικής αφοσίωσης. Ο Kahn (1990) πιστεύει ότι οι άνθρωποι εκφράζονται συναισθηματικά, διανοητικά και σωματικά μέσω των

έργων τους. Τόνισε ότι η αφοσίωση είναι ένας παράγοντας που ενθαρρύνει ένα άτομο να ακολουθήσει μια καριέρα. Επιπλέον, όταν μια συγκεκριμένη δουλειά ικανοποιεί τις ψυχολογικές του ανάγκες, όπως η εύρεση νοήματος και η ψυχολογική ασφάλεια, το άτομο θα προσληφθεί. Η εύρεση νοήματος είναι απαραίτητη για την επαγγελματική αφοσίωση, επειδή ένα άτομο είναι πιο πιθανό να είναι ενεργητικό και ενθουσιασμένο για ουσιαστικά πράγματα. Ένας αφοσιωμένος εργαζόμενος είναι πιο πιθανό να εμπλακεί σε ενεργή κοινωνική επικοινωνία με άλλα μέλη του οργανισμού, ο οποίος είναι ένας διαθέσιμος πόρος που παρακινεί και ενισχύει την επαγγελματική του δέσμευση.

5.2.2 Προσέγγιση Επαγγελματικής εξουθένωσης-αντίθεσης (burnout-antithesis approach)

Η επαγγελματική αφοσίωση θεωρείται το αντίθετο της επαγγελματικής εξάντλησης. Σε σύγκριση με τους εργαζομένους που έχουν εξαντληθεί, οι αφοσιωμένοι εργαζόμενοι έχουν μια θετική και αποτελεσματική σχέση με τις εργασιακές τους δραστηριότητες και πιστεύουν ότι μπορούν να αντιμετωπίσουν οποιεσδήποτε απαιτήσεις (Schaufeli & Bakker, 2003). Δύο σχολές ανέφεραν αυτή την προσέγγιση. Η πρώτη σχολή πιστεύει ότι η αφοσίωση και η επαγγελματική εξουθένωση αποτελούν δύο πόλους από κοινού (Maslach and Leiter, 1997). Σύμφωνα με τους Maslach και Leiter (1997), η επαγγελματική δέσμευση χωρίζεται σε τρεις κατηγορίες: αποδοτικότητα, ενέργεια και συμμετοχή των εργαζομένων. Συγκεκριμένα, αναφέρουν ότι τα άτομα με χαμηλή επαγγελματική αφοσίωση έχουν υψηλά επίπεδα επαγγελματικής εξάντλησης, και το αντίστροφο. Η δεύτερη σχολή επισημαίνει ότι η επαγγελματική αφοσίωση είναι μια ανεξάρτητη έννοια και δεν έχει καμιά σχέση με τον όρο burnout (Schaufeli et al., 2002). Οι Schaufeli, etc (2002), καθόρισαν την επαγγελματική αφοσίωση ως θετική σχέση εργασίας που χαρακτηρίζεται από αφοσίωση και απορρόφηση. Διαπίστωσαν ότι η χρήση του ίδιου εργαλείου για τη μέτρηση της εξουθένωσης και της αφοσίωσης είναι σχεδόν αδύνατον να συσχετιστεί. Ένας υπάλληλος μπορεί να έχει εξαντληθεί, αλλά αυτό δεν σημαίνει ότι δεν είναι παράλληλα αφοσιωμένος στην εργασία του και το αντίστροφο. Δεύτερον, η σχέση μεταξύ των δύο εννοιών δεν μπορεί να μελετηθεί

εμπειρικά με το ίδιο εργαλείο, ούτε μπορεί να συμπεριληφθεί σε ένα μοντέλο ταυτόχρονα, καθιστώντας έτσι δυνατή την εγκυρότητα της έρευνας. Για τους λόγους αυτούς οι Schaufeli και Bakker (2001) διαχώρισαν την επαγγελματική αφοσίωση από την επαγγελματική εξουθένωση, πιστεύοντας ότι θα πρέπει να αξιολογηθούν ανεξάρτητα, και ανέπτυξαν ένα εργαλείο για τη μέτρηση της Επαγγελματικής Αφοσίωσης το Utrecht Work Engagement Scale (UWES) (Schaufeli and Bakker, 2003). Σε αντίθεση με την προσέγγιση των Maslach και Leiter (1997), αυτή η προσέγγιση επιτρέπει την εκτίμηση της δυναμικής μεταξύ των δύο εννοιών, επειδή μετριοούνται με διαφορετικά εργαλεία ώστε να μπορούν να μελετηθούν παράλληλα στην ανάλυση. Για παράδειγμα, εάν ένα από τα δύο έχει δοκιμαστεί, αφοσίωση ή εξουθένωση, θα προβλέπουν επιπλέον αλλαγές σε μια συγκεκριμένη μεταβλητή, (Schaufeli and Bakker, 2003).

5.2.3 Προσέγγιση Ικανοποίησης – Αφοσίωσης (satisfaction – engagement approach)

Οι Harter et al.,(2002) ανέφεραν ότι η αφοσίωση αναφέρεται στην ικανοποίηση του εργαζομένου με τη συμμετοχή του και τον ενθουσιασμό που αισθάνεται στην εργασία του. Το εργασιακό περιβάλλον είναι ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική αφοσίωση. Αυτό βοηθά τους εργαζομένους να επικεντρώνονται στην εργασία και να επιτυγχάνουν αρμονία στις διαπροσωπικές σχέσεις, η οποία θεωρείται ένας από τα βασικά στοιχεία της επαγγελματικής αφοσίωσης των εργαζομένων.

5.2.4 Προσέγγιση πολυδιάστατη (multidimensional approach)

Ο Saks (2006) πιστεύει ότι η επαγγελματική αφοσίωση είναι διαφορετική από τη δέσμευση. Το πρώτο αναφέρεται στη στάση και τη δέσμευση ενός ατόμου στην εργασία του, ενώ το δεύτερο αναφέρεται στον βαθμό εστίασης του ατόμου=στην εργασία του και την εκπλήρωση των καθηκόντων του. Δοκίμασε ένα μοντέλο με παραμέτρους την επαγγελματική και οργανωτική αφοσίωση σε 102 εργαζομένους και

τους στόχους που επιτεύχθηκαν μέσω αυτής. Διακρίνει τον επαγγελματισμό από την οργανωτική δέσμευση και πιστεύει ότι η δεύτερη έννοια είναι η στάση και προσκόλληση ενός ατόμου στον οργανισμό, ενώ η πρώτη είναι ο βαθμός στον οποίο ένα άτομο είναι πραγματικά επικεντρωμένο στην εκτέλεση των καθηκόντων του.

5.3 Ολιστικές προσεγγίσεις για την επαγγελματική αφοσίωση

Στην ενότητα αυτή αναδεικνύονται οι προσεγγίσεις στις οποίες ενσωματώνονται οι δύο διαστάσεις της επαγγελματικής αφοσίωσης.

- Σύμφωνα με τους Lee και Nie (2014) η επαγγελματική αφοσίωση προσεγγίζεται λαμβάνοντας υπόψη τόσο την κοινωνική-δομική όσο και την ψυχολογική-συναισθηματική διάσταση, έτσι ώστε να παρέχεται μια αναλυτική εικόνα για την αφοσίωση των εκπαιδευτικών.
- Οι Lieberman και Miller (1984) υποστηρίζουν πως η αφοσίωση ορίζεται ως η ευκαιρία ενός ατόμου να αποκτήσει περισσότερη αυτονομία και συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.
- Ο Gaziel (1989) την προσεγγίζει από τη σκοπιά της ενίσχυσης των εκπαιδευτικών, ώστε να αποκομίζουν και να εφαρμόσουν νέες ιδέες οι οποίες θα δημιουργήσουν περισσότερες ευκαιρίες μάθησης για τους μαθητές. Αν οι εκπαιδευτικοί πρόκειται να συμπεριληφθούν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, τονίζει ο Gaziel (2009), τότε απαιτείται επιπρόσθετη εκπαίδευση, μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται την ενισχυμένη αρμοδιότητα για την εκτέλεση των εκπαιδευτικών τους καθηκόντων (αυτοαποτελεσματικότητα). Έπειτα, θα αντιληφθούν τον αντίκτυπο που θα επέλθει στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών τους και οι συνάδελφοί τους θα τους αναγνωρίσουν ως ικανούς και εξειδικευμένους (Gaziel, 2009).
- Η Short (1992) περιγράφει έξι διαστάσεις της επαγγελματικής αφοσίωσης: (1) τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε κρίσιμες αποφάσεις που επηρεάζουν άμεσα το έργο τους, (2) τον αντίκτυπο του εκπαιδευτικού ως δείκτη επίδρασης στη σχολική ζωή, (3) το επαγγελματικό κύρος των εκπαιδευτικών, (4) την αυτονομία των εκπαιδευτικών, που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ελέγχουν ορισμένες πτυχές της επαγγελματικής ζωής τους, (5) ευκαιρίες επαγγελματικής ανάπτυξης για

την ενίσχυση της δια βίου μάθησης και απόκτησης δεξιοτήτων και (6) την αυτοαποτελεσματικότητα, την αντίληψη δηλαδή ότι έχουν τα προσόντα και την ικανότητα να βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν.

- Από τους Sergiovanni και Starratt (1993, όπως αναφ. στο Keiser και Shen, 2000) η επαγγελματική αφοσίωση αναλύεται ως δραστηριότητα και βάση για αυξημένη αυτονομία και επαγγελματισμό. Δεκατρείς διαστάσεις της αφοσίωσης έχουν προσεγγιστεί με βάση τη σχετική βιβλιογραφία και είναι οι ακόλουθες: 1) λογοδοσία, 2) εξουσία/ηγεσία, 3) πρόγραμμα σπουδών/εκπαιδευτικός σχεδιασμός, 4) συλλογικότητα/συνεργασία, 5) λήψη αποφάσεων, 6) αντίκτυπος, 7) επαγγελματική ανάπτυξη, 8) επαγγελματική γνώση, 9) συνευθύνη, 10) αυτοαποτελεσματικότητα, 11) αυτοεκτίμηση, 12) επαγγελματικό κύρος και 13) εκπαίδευση νέων εκπαιδευτικών (Klecker, and Loadman, 1996; 1998).

- Οι Rinehart και Short (1993), σε μελέτη της επαγγελματικής αφοσίωσης του εκπαιδευτικού ως προς την εργασία του, διαπίστωσαν πως οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τη δυνατότητα για λήψη αποφάσεων, το υψηλό επίπεδο διδακτικής ικανότητας και τις ευκαιρίες για την επαγγελματική ανάπτυξη, ως αναπόσπαστα στοιχεία της αφοσίωσής τους και της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου που παράγεται.

- Κατά την Irwin (1996, p. 13), ο αφοσιωμένος εκπαιδευτικός χαρακτηρίζεται από εμπιστοσύνη στον εαυτό του και στην ικανότητά του για δράση, κατανοεί το κυρίαρχο σύστημα και αφιερώνει χρόνο και ενέργεια για τη βελτίωση των καταπιεστικών πρακτικών στην κοινωνία και χρησιμοποιεί τη δύναμή του για να προστατεύσει τη μοναδικότητα των ατόμων.

- Ο White (1992) υποστηρίζει πως η επαγγελματική αφοσίωση των εκπαιδευτικών αυξάνει την εμπιστοσύνη και τη συνεργασία, ενθαρρύνει τον επαγγελματισμό και μειώνει την απομόνωση. Η αφοσίωση συνδέεται θετικά με την παραγωγικότητα, με το βελτιωμένο ηθικό των εκπαιδευτικών, τα αυξημένα κίνητρα και τη σχολική επιτυχία των μαθητών.

- Κατά τον Melenzyer (1990), υπάρχουν τέσσερις προσεγγίσεις για την επαγγελματική αφοσίωση του εκπαιδευτικού. Πρώτον, είναι πιο αποτελεσματική όταν είναι προσανατολισμένη προς την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Δεύτερον, έχει τουλάχιστον δύο διαστάσεις: στο επίπεδο της οργάνωσης και στο επίπεδο της τάξης. Τρίτον, έχει μεγαλύτερη επίδραση στα μαθησιακά αποτελέσματα των

μαθητών, όταν δίνεται βαρύτητα στη τέχνη της διδασκαλίας και της μάθησης στο σχολείο. Τέταρτον, για να είναι αποτελεσματική, η αφοσίωση των εκπαιδευτικών πρέπει να είναι αυθεντική.

- Ο Klein (2016) υπογραμμίζει πως η επαγγελματική αφοσίωση εκτείνεται σε όλες τις φάσεις του επαγγελματικού βίου, ξεκινώντας από τα πρώτα χρόνια υπηρεσίας, εν συνεχεία την επαγγελματική ανάπτυξη και καταλήγοντας στην αφυπηρέτηση και τη συνταξιοδότηση. Οι αφοσιωμένοι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από αυτοαποτελεσματικότητα, δέσμευση στο επάγγελμά τους και αυξημένα κίνητρα, ενώ αισθάνονται ικανοί να επιλύσουν προβλήματα που προκύπτουν κατά την εκτέλεση των καθηκόντων τους.
- Όπως υποστηρίζουν οι Kimwarey, Chirure, και Omondi (2014), οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να αφοσιωθούν, ώστε να αποκτήσουν την ικανότητα να αναλάβουν την ευθύνη της δικής τους ανάπτυξης και να είναι σε θέση να επιλύσουν τα προβλήματά τους στην καθημερινή τους πρακτική. Η επαγγελματική αφοσίωση των εκπαιδευτικών που θα προκύψει, θα ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να ελέγξουν τον εργασιακό τους βίο και να ενισχύσουν την ανάπτυξη και βελτίωση των παιδαγωγικών τους πρακτικών, ενώ παράλληλα θα είναι σε θέση να κατανοήσουν τους στόχους και το νόημα των διδακτικών τους ενεργειών. Οι Kimwarey, Chirure, και Omondi (2014) υπογραμμίζουν πως η επαγγελματική αφοσίωση θα συμβάλει στη δημιουργία συνθηκών, όπου οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να συνεργαστούν στενά με τη διοίκηση του σχολείου και να συμμετέχουν στην άσκηση ηγεσίας, όπως επίσης να αναπτύξουν μια αίσθηση αποτελεσματικότητας που συμβάλλει στη δραστηριοποίησή τους στο χώρο του σχολείου, αλλά και στην ενδυνάμωση του ίδιου του σχολείου.

5.4 Παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική αφοσίωση

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική αφοσίωση, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: α) στα δομικά χαρακτηριστικά, τα οποία σχετίζονται με τη λειτουργία και τον τρόπο οργάνωσης του οργανισμού και β) στα δημογραφικά - προσωπικά χαρακτηριστικά, κατηγορία στην οποία

περιλαμβάνεται οτιδήποτε σχετίζεται με την προσωπικότητα του εργαζομένου (Chan et al., 2008).

5.4.1 Δομικά χαρακτηριστικά

Η κοινωνική-δομική προσέγγιση της επαγγελματικής αφοσίωσης, εστιάζει στην ύπαρξη και τη λειτουργία παραγόντων που προέρχονται από το εργασιακό περιβάλλον, δηλαδή το σχολείο και οι οποίοι άμεσα ή έμμεσα επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν την εργασία τους, το ρόλο τους και τα καθήκοντά τους. Πρόκειται δηλαδή για ενέργειες που συνοψίζονται στη χορήγηση εξουσίας στον εκπαιδευτικό ή τη συμμετοχή του στην ηγεσία (Sagnak, 2012· Vecchio, Justin, and Pearce, 2010). Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, οι φορείς εξουσίας δίνουν σε αυτούς για τους οποίους αποφασίζουν μεγαλύτερη ελευθερία να λαμβάνουν αποφάσεις για τη φύση της εργασίας τους. Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευτικοί είναι πλέον σε θέση να λαμβάνουν αποφάσεις, ενώ ταυτόχρονα έχουν δικαίωμα να συμμετέχουν στις διαδικασίες της διαπραγμάτευσης και συζήτησης. Όταν ο εργαζόμενος αναλαμβάνει δράση στο επαγγελματικό του περιβάλλον και συμμετέχει στη λήψη αποφάσεων αυξάνεται το επίπεδο της αφοσίωσής του. Η ενδυνάμωση αυτή της επικοινωνίας που αναπτύσσεται μέσα στους κόλπους κάθε οργανισμού και η ύπαρξη αυτονομίας που παρέχεται στους εργαζόμενους, ενισχύουν σημαντικά τα επίπεδα αφοσίωσης αυτών (Dee et al., 2006).

Αξίζει να σημειωθεί πως η επαγγελματική ενδυνάμωση συμπεριλαμβάνει και την ενασχόληση του εκπαιδευτικού με ζητήματα προγράμματος σπουδών και διδακτικών προσεγγίσεων, αλλά και λήψης αποφάσεων επί αυτών. Ο Stenhouse (1975, όπως αναφ. στο Υφαντή & Κυριακοπούλου, 2011b), υποστήριξε ότι η έρευνα και η ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος πρέπει να ανήκουν στους εκπαιδευτικούς. Με άλλα λόγια, η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να επιτευχθεί μέσα από προσωπική μελέτη στο περιβάλλον εργασίας του σχολείου, σε σχολικές επαγγελματικές κοινότητες μάθησης, υπευθυνότητας και εμπιστοσύνης.

5.4.2 Δημογραφικά –Προσωπικά χαρακτηριστικά

Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως το φύλο, η ηλικία, τα έτη προϋπηρεσίας και το επίπεδο μόρφωσης του εργαζομένου, επηρεάζουν την επαγγελματική αφοσίωση (Meyer and Allen, 1991). Όσο η ηλικία του εργαζομένου αυξάνεται, τόσο αυξάνεται και η αφοσίωση στο επάγγελμα (Βακόλα και Νικολάου, 2012). Σύμφωνα με έρευνες, η αύξηση της ηλικίας του εκπαιδευτικού και η δημιουργία οικογένειας αυξάνουν την αφοσίωση, καθώς λόγω των αυξημένων οικογενειακών υποχρεώσεων, μειώνεται η επιθυμία αναζήτησης εργασιακών ευκαιριών και εναλλακτικών προτάσεων (Mathieu and Zajak, 1990). Στην ίδια έρευνα προκύπτει ότι οι άνθρωποι με υψηλό μορφωτικό επίπεδο απαιτούν αυξημένες προσδοκίες από τον οργανισμό στον οποίο εργάζονται, με αποτέλεσμα η μη εκπλήρωση των προσδοκιών τους να επιφέρει μείωση αφοσίωσης και την επιθυμία αλλαγής εργασιακού περιβάλλοντος (Yahaya and Ebrahim, 2015).

5.5 Επιπτώσεις της επαγγελματικής αφοσίωσης

Πλήθος ερευνών έχουν ασχοληθεί με τις θετικές επιπτώσεις που προκύπτουν από τα υψηλά ποσοστά αφοσίωσης των εκπαιδευτικών και με τα αρνητικά αποτελέσματα που επιφέρουν τα χαμηλά ποσοστά της αφοσίωσης. Τα οφέλη από την επαγγελματική αφοσίωση είναι αρκετά. Ο εργαζόμενος που νιώθει συναισθηματικά αφοσιωμένος επιθυμεί να παραμείνει στην εργασία του και καταβάλλει μεγάλη προσπάθεια για την παραμονή του σε αυτήν (Chan et al., 2008). Θετική επίδραση επιφέρει η αφοσίωση στην ψυχική ισορροπία του εκπαιδευτικού και στην αντιμετώπιση των προσωπικών του προβλημάτων (Louis, 1998). Η συναισθηματική αφοσίωση των εκπαιδευτικών συνεπάγεται αποτελεσματικότερη διδασκαλία και διαχείριση προβλημάτων στην τάξη και τη συμμετοχή αυτών σε εξωσχολικές δραστηριότητες προς όφελος των μαθητών και του σχολείου (Selamat, Nordin and Adnan, 2013).

Όταν ο εργαζόμενος διακατέχεται από χαμηλά ποσοστά αφοσίωσης, παρατηρείται απουσία από τα καθήκοντά του, αυξημένη πιθανότητα προσωρινής

απουσίας, ακόμα και εμφάνιση συμπτωμάτων του φαινομένου της επαγγελματικής εξουθένωσης (Shapira- Lishchinsky and Rosenblatt, 2009). Ο όρος επαγγελματική εξουθένωση (burnout) διερευνήθηκε για πρώτη φορά τη δεκαετία του 1970 με αφορμή μία εκτεταμένη κρίση που έκανε την εμφάνισή της στο πεδίο των ανθρωπιστικών επαγγελμάτων ανάμεσα στους υπέρ-φορτωμένους από υποχρεώσεις και ταυτόχρονα απογοητευμένους εργαζόμενους των σχετικών αυτών κλάδων (Freudenberger, 1974). Η εξουθένωση περιγράφεται σαν ένα σύνδρομο συναισθηματικής εξάντλησης, αποπροσωποποίησης και μειωμένης προσωπικής επίτευξης (Maslach, Jackson and Leiter, 1996).

5.6 Η επαγγελματική αφοσίωση στο χώρο της εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τις παρακάτω προσεγγίσεις, είναι φανερός ο ρόλος που διαδραματίζει το επίπεδο της επαγγελματικής αφοσίωσης στην αποτελεσματικότητα κάθε οργανισμού, ενώ οι παράγοντες που καθορίζουν την αφοσίωση των εργαζόμενων διαφοροποιούνται ανάλογα με τις συνθήκες που διαμορφώνονται στον κάθε οργανισμό (Μουρκογιάννη και Αντωνίου, 2014).

Η σχολική μονάδα αποτελεί ένα είδος οργανισμού, όπου η επαγγελματική αφοσίωση παίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα του έργου της σχολικής μονάδας. Η επαγγελματική αφοσίωση αναφέρεται στη αφοσίωση που έχει κάποιος εργαζόμενος προς τον οργανισμό στον οποίο και εργάζεται. Παρακάτω, γίνεται μία βιβλιογραφική ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας αναφορικά με την μεταβλητή της επαγγελματικής αφοσίωσης μέσα στο χώρο της εκπαίδευσης.

Ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα στηρίζεται στην αποτελεσματικότητα των επιμέρους εκπαιδευτικών μονάδων και αυτές με τη σειρά τους έχουν μία δυναμική σχέση με τους εκπαιδευτικούς και το έργο τους. Από τη μία λοιπόν η σχολική μονάδα είναι αποτελεσματική όταν οι εκπαιδευτικοί εργάζονται αποτελεσματικά (Edmonds, 1979), ενώ από την άλλη, η επιτυχία στο έργο του εκπαιδευτικού εξαρτάται σημαντικά από τη σχέση την οποία έχει ο εκπαιδευτικός με τη σχολική μονάδα. Όταν ο εκπαιδευτικός νιώθει κομμάτι του οργανισμού στον οποίο εργάζεται, τότε προσπαθεί για την εκπλήρωση του οράματος και της

στοχοθεσίας της σχολικής μονάδας (Ντούσκας, 2007). Συνεπώς, η επαγγελματική αφοσίωση λειτουργεί ως μια εσωτερική δύναμη που προέρχεται από την ανάγκη του εκπαιδευτικού να προσφέρει στο σχολείο, προσφέροντας με αυτόν τον τρόπο ποιοτικότερα αποτελέσματα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ντούσκας, 2007).

Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, φαίνεται ότι η αφοσίωση στην σχολική μονάδα συνδέεται θετικά με την απόδοση του εκπαιδευτικού, αλλά και με την προσπάθεια που καταβάλει στην εργασία του. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι εργαζόμενοι που είναι αφοσιωμένοι στον οργανισμό στον οποίο εργάζονται διαθέτουν και ένα ισχυρό κίνητρο για την εργασία τους. Πολλές φορές η οργανωσιακή και επαγγελματική αφοσίωση μπορεί να παρουσιαστεί μέσα από διαφορετικές και αντικρουόμενες απόψεις σύμφωνα με τον Goulder (Ahmad and Rainyee, 2014) και γι' αυτό το λόγο κάποιοι ερευνητές που έχουν ασχοληθεί με την οργανωσιακή αφοσίωση στο χώρο της εκπαίδευσης έχουν προσεγγίσει την αφοσίωση του εκπαιδευτικού στη διδασκαλία, στο σχολικό οργανισμό και στους μαθητές ως διαφορετικά πεδία έρευνας (Bredeson, Fruth and Kasten, 1983). Οι Firestone και Rosenblum (1988) υποστήριξαν ότι σ' αυτά τα τρία διαφορετικά είδη αφοσίωσης του εκπαιδευτικού μπορεί να οφείλονται τα διαφορετικά είδη συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού, άρα και τα διαφορετικά αποτελέσματα στο εκπαιδευτικό του έργο, ανάλογα πάντα με το είδος αφοσίωσης που χαρακτηρίζει τον κάθε εκπαιδευτικό.

Σύμφωνα με τους Tsui και Cheng (1999), η ηγεσία φαίνεται να παίζει τον δικό της καθοριστικό ρόλο στο επίπεδο επαγγελματικής αφοσίωσης των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από έρευνα που έγινε σε 423 εκπαιδευτικούς 20 διαφορετικών σχολείων στο Χονγκ Κονγκ βρέθηκε ότι ο μετασχηματιστικός ηγέτης που θα δημιουργήσει ένα φιλικό και υποστηρικτικό περιβάλλον για τις ανάγκες των εκπαιδευτικών είναι πιθανό να καλλιεργήσει υψηλά επίπεδα οργανωσιακής δέσμευσης, ιδιαίτερα σε αυτούς τους εκπαιδευτικούς με μικρή προϋπηρεσία που φαίνεται να το έχουν περισσότερο ανάγκη. Η παραπάνω έρευνα επιχείρησε να ανακαλύψει πώς η αλληλεπίδραση στοιχείων του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και των προσωπικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών μπορεί να επηρεάσει την οργανωσιακή δέσμευσή τους. Από την έρευνα προέκυψαν τρεις παράγοντες οργάνωσης εργασιακού περιβάλλοντος και συγκεκριμένα πρόκειται για την προστασία από εξωτερικούς παράγοντες, την εμπιστοσύνη από τους συναδέλφους και την ηθική υποστήριξη, οι οποίοι σε αλληλεπίδραση με προσωπικά

χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, καθορίζουν το επίπεδο επαγγελματικής αφοσίωσης.

Οι Firestone και Pennell (1993) προσπάθησαν να προσεγγίσουν πολλούς ορισμούς σε σχέση με την αφοσίωση των εκπαιδευτικών. Μετά από πολλές αναλύσεις, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι ένα κοινό στοιχείο υπάρχει σε όλους αυτούς και αυτό είναι ένας συναισθηματικός σύνδεσμος με τον ίδιο τον οργανισμό ή το αντικείμενο της εργασίας. Επαγγελματική αφοσίωση είναι μια μορφή ψυχολογικής αφοσίωσης απέναντι στη διδασκαλία (Coladarsi and Breton, 1997), ενώ η οργανωσιακή αφοσίωση αναφέρεται στο επίπεδο αφοσίωσης του εκπαιδευτικού με τον εκπαιδευτικό οργανισμό, την ταύτιση με τις αξίες και τα ιδανικά αυτού (Mowday, et al., 1979). Η οργανωσιακή αφοσίωση βασίζεται επίσης στην υποστήριξη που δείχνει ο εργαζόμενος στους στόχους και τις αξίες του οργανισμού, αλλά και την επιθυμία του να παραμείνει μέλος του εκπαιδευτικού οργανισμού (Mowday et al., 1979). Σημαντικό είναι επίσης να αναφερθεί ότι οι εκπαιδευτικοί με χαμηλή επαγγελματική αφοσίωση έχουν μικρότερη πρόθεση για σχεδιασμό βελτίωσης της διδασκαλίας τους, ενώ οι εκπαιδευτικοί με υψηλά επίπεδα επαγγελματικής αφοσίωσης αναζητούν συνεχώς τρόπους για την ανανέωση της διδασκαλίας τους, αναβαθμίζοντας συνεχώς το εκπαιδευτικό τους έργο (Hopkins and Stern, 1996).

Η αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού καθορίζει τη βιωσιμότητα, την παραγωγικότητα και τη συνέχειά του. Σύμφωνα με τον Nordin (2012) ένας αφοσιωμένος ακαδημαϊκός προσφέρει και υπηρετεί την επιστήμη του, ενισχύοντας τους φοιτητές του και υποστηρίζοντας την ολοκλήρωση ερευνητικών έργων με στόχο την προσφορά στην επιστήμη τους.

6 Προηγούμενες έρευνες

6.1 Επαγγελματική ικανοποίηση

Ο όρος επαγγελματική ικανοποίηση καθορίζει το πώς οι εργαζόμενοι νιώθουν για τη δουλειά τους. Για τον Weiss (2002) επαγγελματική ικανοποίηση είναι η θετική ή αρνητική εκτίμηση που έχουν οι άνθρωποι για τη δουλειά τους. Για τους Cranny, Smith και Stone (1992) η επαγγελματική ικανοποίηση είναι η συναισθηματική κατάσταση των εργαζομένων σχετικά με τη δουλειά τους, λαμβάνοντας υπόψη τί περίμεναν και τί απέκτησαν πραγματικά από αυτή. Σύμφωνα με τον Azeem (2010) υπάρχουν πέντε πτυχές που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση: η δουλειά, ο μισθός, η επίβλεψη από τους ανωτέρους, οι ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη και οι σχέσεις με τους συναδέλφους. Επίσης, το περιβάλλον εργασίας (Moriarty et al., 2001) οι σχέσεις του διευθυντή του σχολείου με τους εκπαιδευτικούς (Menon and Christou, 2002) και τα χρόνια προϋπηρεσίας (Van Maele et al., 2012) είναι παράγοντες που διαμορφώνουν την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Όταν ο εκπαιδευτικός είναι ικανοποιημένος με τη δουλειά του, έχει θετικά συναισθήματα για αυτή και άρα αυξάνεται η επίδοσή του, αντιθέτως, όταν δεν είναι ικανοποιημένος, έχει αρνητικά συναισθήματα και μειώνεται η επίδοσή του (Luthans, 2006).

Σύμφωνα με έρευνες το φύλο των εκπαιδευτικών συνδέεται με την επαγγελματική ικανοποίηση. Οι Ma και MacMillan (1999) διαπίστωσαν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο ικανοποιημένοι από τον επαγγελματικό τους ρόλο ως δάσκαλοι σε σχέση με τους άνδρες. Στο ίδιο αποτέλεσμα κατέληξαν και οι Klecker και Lodman (1999), με έρευνά τους όπου διαπίστωσαν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν την ικανοποίηση από την εργασία τους περισσότερο θετικά από τους άνδρες συναδέλφους τους.

Επιπλέον, υπάρχει μία θετική σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και της ηλικίας τους. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι καθώς αυξάνονται τα χρόνια προϋπηρεσίας αυξάνονται και οι εξωτερικές ανταμοιβές και οι εργαζόμενοι αποκτούν θέσεις κύρους (Njiru, 2014).

Οι καλές σχέσεις μεταξύ των συναδέλφων επιφέρουν υψηλά επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία και πολύ καλύτερες σχέσεις με τη διοίκηση (Hodson, 1997). Στο χώρο του

σχολείου, η καλή ατμόσφαιρα εργασίας επηρεάζει θετικά τους εκπαιδευτικούς, κάνοντάς τους να νιώθουν ήρεμοι, χαλαροί και βελτιώνει την επίδοσή τους (Amin, 2015).

Σύμφωνα με τον Adams (2006) οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων βοηθούν στη διαμόρφωση καλών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ο ρόλος του Διευθυντή είναι σημαντικός, καθώς όταν αναπτύσσει καλές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς, όχι μόνο ενισχύει θετικά την επαγγελματική τους ικανοποίηση, αλλά βοηθά σημαντικά και τους εκπαιδευτικούς με λίγη εμπειρία να ενσωματωθούν στη ζωή του σχολείου (Ma and MacMillan, 1999).

Τα χρόνια προϋπηρεσίας επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση. Σύμφωνα με τους Van Maele και Van Houtte (2012) όσο περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας έχει ένας εκπαιδευτικός τόσο λιγότερο ικανοποιημένος είναι από τη δουλειά του. Σε αυτό συμφωνούν και οι Ma και MacMillan (1999), αφού σε έρευνα τους βρήκαν πως εκπαιδευτικοί με περισσότερη εμπειρία εξέφρασαν σημαντικά λιγότερη ικανοποίηση από το επάγγελμά τους, σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που είχαν λιγότερη εμπειρία.

Ένας ακόμη παράγοντας που επηρεάζει την επαγγελματική ικανοποίηση είναι οι συμβάσεις εργασίας των εργαζομένων. Οι εργαζόμενοι με σχέση προσωρινής εργασίας φάνηκε να παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης σε σχέση με τους μόνιμους υπαλλήλους (Wilkin, 2012). Το 2014 σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Dawson, Veliziotis και Hopkins φάνηκε ότι οι εργαζόμενοι με σχέση εργασίας αορίστου χρόνου είναι λιγότερο ικανοποιημένοι σε σχέση με τους εργαζομένους με σχέση προσωρινής εργασίας.

Επιπλέον, σε έρευνα του Σταυρόπουλου (2013), βρέθηκε σημαντική συσχέτιση της επαγγελματικής ικανοποίησης με την πρόθεση αποχώρησης, επιβεβαιώνοντας το ότι όσο μικρότερος είναι ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης τόσο μεγαλύτερος ο βαθμός πρόθεσης αποχώρησης (Bogler, 2002).

6.2 Αφοσίωση στο επάγγελμα

Η αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο επάγγελμά τους είναι ο συναισθηματικός δεσμός τους με το επάγγελμα και ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για την αποτελεσματική διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλό βαθμό δέσμευσης θα έχουν αντίκτυπο στη μάθηση και στην επιτυχία των μαθητών/τριών τους (Altun, 2017). Η αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο επάγγελμά τους θεωρείται ένας από τους πιο κρίσιμους παράγοντες που συμβάλλουν στην επιτυχία και στο μέλλον της εκπαίδευσης (Huberman, 1993, Nais, 1981). Φαίνεται επίσης να

επηρεάζει σημαντικά την πρόοδο των μαθητών/τριων και τη στάση τους απέναντι στο σχολείο (Louis, 1998, Tsui and Cheng, 1999).

Η αφοσίωση των εκπαιδευτικών θεωρείται πολυδιάστατη (Nias, 1981). Σύμφωνα με τους Dave και Rajput (1998) η αφοσίωση των εκπαιδευτικών έχει πέντε διαστάσεις. α) Εμπιστοσύνη στους/στις μαθητές/τριες. Αναφέρεται στην αληθινή αγάπη του εκπαιδευτικού για το/τη μαθητή/τρια. β) Εμπιστοσύνη στην κοινωνία. Αναφέρεται στη ευαισθητοποίηση και στην ανησυχία σχετικά με τον αντίκτυπο του έργου των εκπαιδευτικών στην κοινωνική ανάπτυξη. γ) Αφοσίωση στο επάγγελμα: αναφέρεται στην καλλιέργεια επαγγελματικής ηθικής. δ)Επιδίωξη αριστείας και αφοσίωσης: αναφέρεται σε όλες τις πτυχές του ρόλου και της ευθύνης των εκπαιδευτικών στην τάξη και το σχολείο. ε) Δέσμευση στις βασικές ανθρώπινες αξίες. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γίνουν πρότυπα για την τάξη και την κοινωνία μέσω των επαγγελματικών αξιών.

Η αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο επάγγελμά τους έχει αναγνωριστεί ως ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για τη μελλοντική εκπαίδευση και για την επιτυχία του σχολείου (Huberman, 1993). Η πίστη στο σχολείο ερμηνεύεται ως ο βαθμός θετικής και συναισθηματικής σχέσης μεταξύ των εκπαιδευτικών και του σχολείου. Όταν η σχολική κουλτούρα δίνει στους εκπαιδευτικούς την ανεξαρτησία να εκτελούν τα καθήκοντά τους, η δέσμευση θα ενισχυθεί. (Watson and Hatton, 2002, Nir, 2002). Η αφοσίωση στους/στις μαθητές/τριες σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να βελτιώνουν συνεχώς την απόδοσή τους και να προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν εξατομικευμένη μάθηση και αξιολόγηση για να βοηθήσουν κάθε άτομο σύμφωνα με τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά του (Firestone and Pennell, 1993). Οι Hopkins και Stern (1996) αναφέρουν ότι οι αφοσιωμένοι εκπαιδευτικοί αναζητούν τις βέλτιστες μεθόδους διδασκαλίας, ακόμη και αν οι μαθητές/τριες έχουν αρνητικές στάσεις ή δύσκολες συμπεριφορές. Ο Park (2005), στην έρευνα του για την σχολική ηγεσία, αναγνώρισε ότι η αφοσίωση των εκπαιδευτικών είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για την επίτευξη των σχολικών στόχων.

Οι εκπαιδευτικοί με υψηλό επίπεδο επαγγελματικής αφοσίωσης εργάζονται σκληρότερα, δείχνουν μεγαλύτερη συμμετοχή στο σχολείο τους και έχουν μεγαλύτερη επιθυμία να πετύχουν τους στόχους της διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς με χαμηλά επίπεδα αφοσίωσης. Το υψηλό επίπεδο αφοσίωσης των εκπαιδευτικών στο επάγγελμά τους, είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων (Lawrence and Deepa, 2012). Η αφοσίωση του εκπαιδευτικού στο επάγγελμα σχετίζεται στενά με την εργασιακή του απόδοση και την

ικανότητά του να καινοτομεί και να ενσωματώνει νέες ιδέες στη δική του πρακτική (Tsui and Cheng, 1999).

Οι εκπαιδευτικοί είναι ένα περίπλοκο και απαιτητικό επάγγελμα. Ο Reyes (1990) εντόπισε τα θετικά χαρακτηριστικά των αφοσιωμένων εκπαιδευτικών σε σύγκριση με τους μη αφοσιωμένους εκπαιδευτικούς. Συνδέοντας την αφοσίωση των εκπαιδευτικών με την απόδοση και την παραγωγικότητα, διαπίστωσε ότι ένας αφοσιωμένος εκπαιδευτικός μπορεί: α) να εργαστεί σκληρότερα και να σκέφτεται λιγότερο να εγκαταλείψει το επάγγελμα, β) να αφιερώσει περισσότερο χρόνο σε εξωσχολικές δραστηριότητες για την επίτευξη σχολικών στόχων, (γ) να έχει καλύτερη απόδοση στη δουλειά του, (δ) να επηρεάζει θετικά την απόδοση των μαθητών/τριων, (ε) να ενεργεί σύμφωνα με τους στόχους του σχολείου και του συστήματος στ) να καταβάλλει προσπάθειες που υπερβαίνουν τα προσωπικά ενδιαφέροντα και (ζ) να σκοπεύει να παραμείνει στο σχολικό σύστημα. Ως εκ τούτου, η αφοσίωση αποτελεί ένα σημαντικό χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών που πρέπει να καλλιεργήσουν και να αναπτύξουν..

6.3 Αποχώρηση από το επάγγελμα

Έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί βιώνουν άγχος και παρουσιάζουν συμπτώματα επαγγελματικής εξάντλησης (Johnson and Birkeland, 2003). Φυσικά, αυτό βέβαια δεν είναι κάτι καινούριο, διότι σε έρευνα που διεξήχθη πριν από δεκαετίες, οι εκπαιδευτικοί πίστευαν ότι το επάγγελμά τους ήταν από αγχωτικό έως πολύ αγχωτικό (Solman and Feld, 1989). Ως εκ τούτου, η απώλεια εκπαιδευτικών και η αποχώρηση από τη διδασκαλία, αυξάνονται και αποτελεί πλέον ένα παγκόσμιο πρόβλημα (Ingersoll, 2001).

Η αποχώρηση από το επάγγελμα ορίζεται ως η απομάκρυνση των εργαζομένων από τον οργανισμό στον οποίο εργάζονται ή οποιαδήποτε άλλη μόνιμη αναχώρηση. Οι Mowday et al. (1979) αναφέρουν ότι όταν τα άτομα δεσμεύονται για έναν οργανισμό, είναι πρόθυμα να παραμείνουν στον οργανισμό και να εργαστούν σκληρά για την επίτευξη των στόχων τους. Οι εκπαιδευτικοί σε όλο τον κόσμο αποχωρούν από το επάγγελμά τους με ανησυχητικό ρυθμό (Ingersoll, and Smith, 2003) και αυτό είναι ένα παγκόσμιο ζήτημα που έχει αρνητικό αντίκτυπο στην επιτυχία των μαθητών/τριων (NCES, 2008). Σύμφωνα με έρευνες, η διδασκαλία είναι ένα πολύ αγχωτικό επάγγελμα, το οποίο συχνά οδηγεί σε εξάντληση και αργότερα σε αποχώρηση από το επάγγελμα (Ghamrawi and Jammal, 2013).

Σύμφωνα με την εκτίμηση της PISA, η Ελλάδα είναι από τις χώρες όπου το φαινόμενο της αποχώρησης των εκπαιδευτικών είναι πιο έντονο. Σε σύγκριση με άλλες χώρες, το πρόβλημα της αποχώρησης των εκπαιδευτικών είναι πολύ πιο σοβαρό (White and Smith, 2005) επειδή επηρεάζει την ποιότητα της εκπαιδευτικής εργασίας και έχει σημαντικό αντίκτυπο στην αστάθεια και στην αβεβαιότητα που επικρατεί στα σχολεία (Ingersoll and Smith, 2003). Παρόλο που έχουν καταβληθεί προσπάθειες για την επίλυση αυτών των προβλημάτων, εξακολουθούν να υπάρχουν και ταυτόχρονα έχουν προκύψει νέα προβλήματα. Για τον Ingersoll (2001) ένα μικρό ποσοστό αποχώρησης των εκπαιδευτικών σχετίζεται με τη στασιμότητα των σχολείων ως οργανισμών. Όσοι δεν μπορούν να σταδιοδρομήσουν ως εκπαιδευτικοί μπορούν να φύγουν και να αντικατασταθούν από νέους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα γίνουν φορείς καινοτόμων ιδεών και πρακτικών. Το υψηλό ποσοστό αποχώρησης των εκπαιδευτικών είναι ένα σημαντικό ζήτημα, επειδή έχει αρνητικό αντίκτυπο στη σταθερότητα και την ανάπτυξη του προσωπικού (Boe et al., 2008). Οι αλλαγές στο προσωπικό του σχολείου έχουν αρνητικό αντίκτυπο στις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να ενσωματώσουν νέες δεξιότητες στη διδασκαλία τους (Billingsley, 2005), και ως εκ τούτου, έχουν αρνητικό αντίκτυπο στη μάθηση και την απόδοση των μαθητών/τριων. Οι εκπαιδευτικοί είναι πρόθυμοι ή απρόθυμοι να εγκαταλείψουν το επάγγελμά τους, όταν ο ίδιος ο οργανισμός απαιτεί από αυτούς να το πράξουν (Wells and Peachey, 2010). Η εθελοντική αποχώρηση είναι επιζήμια για τον οργανισμό, αφού οι εκπαιδευτικοί που αποχωρούν είναι οι πιο ταλαντούχοι και οι πιο έξυπνοι υπάλληλοι. Η ακούσια αποχώρηση των εκπαιδευτικών θα οδηγήσει στην κανονική λειτουργία του οργανισμού, διότι θα απομακρύνει τους εκπαιδευτικούς με χαμηλή απόδοση (Watrous et al., 2006). Οι συνθήκες εργασίας και η επιθυμία για καλύτερη σταδιοδρομία είναι οι πιο σημαντικοί λόγοι για τους εκπαιδευτικούς ως αιτίες αποχώρησης από το επάγγελμα (Billingsley, 2004).

Όταν οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ικανοί να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με την τάξη τους και το σχολείο, δηλαδή, όταν μπορούν να συμμετέχουν στη λήξη αποφάσεων, τότε θα είναι πιο αφοσιωμένοι στο επάγγελμά τους (Hausman and Goldring, 2001). Όταν προκύπτουν συγκρούσεις και πιέσεις στο χώρο εργασίας, η αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο επάγγελμά τους μειώνεται (Billingsley and Cross, 1992). Η αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο επάγγελμα και η επιμονή τους σε αυτό, σχετίζεται άμεσα με την ικανοποίησή τους. Η έλλειψη ελευθερίας των εκπαιδευτικών στο χειρισμό σχολικών ζητημάτων, στη λήψη αποφάσεων και στην επιρροή τους στο πρόγραμμα σπουδών, σχετίζεται με τα υψηλά επίπεδα δυσαρέσκειά τους και τη μειωμένη επαγγελματική τους αφοσίωση (Pearson and Moomaw, 2005) που μπορεί να τους οδηγήσει στην αποχώρησή τους από αυτό.

Η επαγγελματική αφοσίωση, η ικανοποίηση από την εργασία και η πρόθεση αποχώρησης θεωρούνται πλέον οι πιο κρίσιμοι παράγοντες που επηρεάζουν την απόδοση και την επαγγελματική

τους ευημερία. Στην Ελλάδα, η μείωση των μισθών των εκπαιδευτικών και η επιδείνωση των συνθηκών εργασίας, επέστησαν την προσοχή στην ανάγκη για πιο αποτελεσματικές πρακτικές διαχείρισης των ανθρώπινων πόρων. Συνεπώς, μια διερεύνηση του θεωρούμενου οργανωτικού φαινομένου στο πλαίσιο της ελληνικής πραγματικότητας μπορεί να παράσχει ιδιαίτερα χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με τον τρόπο βελτίωσης της επαγγελματικής ευημερίας των εκπαιδευτικών και, ως εκ τούτου, να βελτιώσει την απόδοση της εκπαιδευτικής δομής.

6.4 Επαγγελματική ικανοποίηση και αποχώρηση από το επάγγελμα

Η επαγγελματική ικανοποίηση ορίζεται ως η αντιληπτή ικανοποίηση ενός ατόμου με την εργασία του, συμπεριλαμβανομένης της θετικής ή αρνητικής αξιολόγησης των εσωτερικών και εξωτερικών πτυχών της εργασίας (Spector, 1997). Επομένως, η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελείται από πολλαπλές μεταβλητές και είναι μία πολυδιάστατη δομή, που περιλαμβάνει παράγοντες όπως η αξιολόγηση, ο μισθός, οι συνθήκες εργασίας, οι πολιτικές προώθησης, η επίβλεψη και η οργάνωση και η φύση της ίδιας της εργασίας (Law et al, 1998).

Η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μία ψυχική κατάσταση πολλαπλών επιπέδων, η οποία εξαρτάται από το ρόλο πολλών παραγόντων. Συνήθως, σχετίζεται με τη φύση της εργασίας, το μισθό, την αναγνώριση, τις ευκαιρίες ανάπτυξης και τις σχέσεις με συναδέλφους και προϊσταμένους (Mullins, 2005). Ωστόσο, δεν βλέπουν όλοι την επαγγελματική ικανοποίηση με καθολικό τρόπο, επειδή η επόδραση κάθε παράγοντα ποικίλλει ανάλογα με το περιβάλλον, την προσωπικότητα του εργαζομένου και το γενικό περιβάλλον εργασίας. Οι Rue και Byars (2003) ανέφεραν ότι η ικανοποίηση δεν είναι μια εύκολα παρατηρήσιμη ποσότητα και συνήθως εξαρτάται από το βαθμό στον οποίο τα αποτελέσματα της εργασίας ανταποκρίνονται στις αντίστοιχες προσδοκίες, γεγονός που οδηγεί σε αύξηση του βαθμού δέσμευσης στην απόδοση της εργασίας.

Η επαγγελματική ικανοποίηση έχει αποδειχθεί ότι σχετίζεται άμεσα με την ταχύτητα και την πρόθεση αποχώρησης. Αυτή η σχέση είναι ένα από τα κύρια προβλήματα της οργανωτικής έρευνας, διότι όταν το ποσοστό εξόδου αυξάνεται πέρα από το κανονικό και αναμενόμενο όριο, ο οργανισμός θα επιβαρύνεται με επιπλέον κόστος, πράγμα που σημαίνει την παύση των κανονικών λειτουργιών του, το έμμεσο κόστος επιλογών νέων υπαλλήλων, το άμεσο κόστος εκπαίδευσης και κατάρτισης για την πλήρωση νέων θέσεων και το κόστος πιθανών απωλειών των ικανών και αποδοτικών υπαλλήλων (Mc Shane and Glinow, 2005).

Πολλές μελέτες έχουν δείξει τη σχέση μεταξύ ικανοποίησης και αποχώρησης. Οι Lum et al (1998) και οι Griffeth et al (2000) έδειξαν ότι υπάρχει μια σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ της ικανοποίησης και της εθελούσιας αποχώρησης, ενώ οι Boxall et al (2003) διαπίστωσαν ότι η πιο σημαντική μεταβλητή στον καθορισμό της πρόθεσης αποχώρησης είναι η χαμηλή επαγγελματική ικανοποίηση. Σύμφωνα με το Mobley (1977), η ικανοποίηση διαμορφώνει τη γνωστική διαδικασία των ατόμων που σχετίζεται με την επιθυμία αποχώρησης, ενώ οι Roznowksi και Hulin (1992) πιστεύουν ότι ένα από τα πιο σημαντικά αποτελέσματα της χαμηλής επαγγελματικής ικανοποίησης είναι ότι οι μη ικανοποιημένοι εργαζόμενοι είναι πιο πιθανό να παρουσιάσουν συμπεριφορές πρόθεσης αποχώρησης. Αυτό είναι ακόμη πιο εμφανές στον αριθμό των εύλογων ή παράλογων απουσιών ή στην επιθυμία πρόωρης συνταξιοδότησης.

6.5 Αφοσίωση στο επάγγελμα και αποχώρηση από το επάγγελμα

Η αφοσίωση στο επάγγελμα θεωρείται σημαντική μεταβλητή, επειδή μειώνει τις αρνητικές επιπτώσεις της εγκατάλειψης μιας καριέρας (Camilleri, 2006, Galletta et al., 2011). Για το λόγο αυτό, οι οργανισμοί προσπαθούν να διατηρήσουν ένα υψηλότερο επίπεδο συμμετοχής των εργαζομένων τους και να επιτύχουν αυτόν τον στόχο και δημιουργούν κατάλληλα κίνητρα (Canrinus et al., 2011). Οι εργαζόμενοι αισθάνονται αφοσιωμένοι στο επάγγελμά τους, μόνο όταν επιθυμούν να εργαστούν με ευχαρίστηση (Idris and Wan, 2012, Sohail et al., 2014). Ο επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών είναι ένας βασικός παράγοντας που επηρεάζει τη διδακτική διαδικασία.

Πιστεύεται ότι η αφοσίωση των εκπαιδευτικών θα μειωθεί κατά τη διάρκεια της καριέρας τους (Fraser, Draper and Taylor, 1998). Στην αρχή της σταδιοδρομίας ενός εκπαιδευτικού, υπάρχει ένα πρώιμο στάδιο δέσμευσης που σχετίζεται με την επιλογή μιας επαγγελματικής ταυτότητας. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν συχνά ένα στάδιο συντηρητισμού, το οποίο θα τους «μεταφέρει» από την αφοσίωση σε μια πιο περιορισμένη αφοσίωση. Σε αυτή την περίπτωση, η προθυμία τους για νέες διδακτικές μεταρρυθμίσεις μειώνεται, αλλά μπορεί επίσης να τους αναγκάσει να εγκαταλείψουν το επάγγελμα (Huberman, 1993).

Στην έρευνά τους οι Imran και Allil (2017) ανέφεραν ότι η δέσμευση των εκπαιδευτικών στο επάγγελμά τους σχετίζεται άμεσα με την πρόθεση τους να το εγκαταλείψουν. Οι εκπαιδευτικοί που δεν είναι αφοσιωμένοι στο επάγγελμά τους θέλουν όλο και περισσότερο να

το αφήσουν . Οι Shah et al. (2017) μελέτησαν την επίδραση της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών με την πρόθεση αποχώρησης από το επάγγελμά τους. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ αυτών των δύο μεταβλητών και η αφοσίωση των εκπαιδευτικών στο επάγγελμά τους επηρεάζει σημαντικά την πρόθεση τους για αποχώρηση. Επιπλέον, άλλοι ερευνητές μελέτησαν τη σχέση μεταξύ αφοσίωσης και αποχώρησης και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ αυτών των δύο μεταβλητών. Δηλαδή καθώς αυξάνεται η δέσμευση των εργαζομένων στο επάγγελμά τους, τόσο μειώνεται η πρόθεσή τους για αποχώρηση από αυτό (Irving et al., 1997). Η σημασία της επαγγελματικής αφοσίωσης αναγκάζει τα εκπαιδευτικά ιδρύματα αλλά και όλους τους οργανισμούς να βρουν τρόπους για την τόνωσή της. Το κίνητρο είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την ενίσχυση της επαγγελματικής αφοσίωσης των εργαζομένων (Canrinus et al., 2011)

Σε μια μελέτη του Σταυρόπουλου (2013) η αφοσίωση στο επάγγελμα σχετίζεται κυρίως με την πρόθεση αποχώρησης και η αφοσίωση στο σχολείο, κυρίως με τις αλλαγές στο εργασιακό περιβάλλον. Επομένως, ενισχύεται η άποψη των Aranya και Ferris (1984) ότι μπορεί να υπάρχει διαφοροποίηση στην αφοσίωση στο επάγγελμα και το σχολείο. Αυτή η διαφοροποίηση συμβάλλει στην αποχώρηση και την αλλαγή του εργασιακού περιβάλλοντος.

6.6 Ταίριασμα Εκπαιδευτικού - Σχολείου και αποχώρηση από το επάγγελμα

Οι Judge και Cable (1997) αναφέρουν ότι η έννοια του Ταίριασματος (Fit) είναι γνωστή για τους περισσότερους ανθρώπους στους οργανισμούς. Οι υποψήφιοι που επιλέγουν εργασία, επιλέγουν μεταξύ των οργανισμών με βάση την αντίληψή τους για το αν ταιριάζουν με τις θέσεις εργασίας και τους οργανισμούς. Μ'αυτόν τον τρόπο οι άνθρωποι αναπτύσσουν και χρησιμοποιούν τις αντιλήψεις του Ταίριασματος, καθώς κινούνται μέσα στην οργανωτική ζωή. Στην πραγματικότητα, οι αντιλήψεις για το Ταίριασμα, επειδή είναι άμεσοι καθοριστικοί παράγοντες της συμπεριφοράς, είναι καλύτεροι παράγοντες πρόγνωσης των επιλογών των ανθρώπων από ό, τι η πραγματική συσχέτιση μεταξύ ανθρώπων και περιβαλλόντων (Judge and Cable, 1997). Η Μπραϊμη (2015) αναφέρει ότι το «Ταίριασμα» αφορά στους κλάδους της οργανωσιακής συμπεριφοράς και της διοίκησης ανθρώπινων πόρων και αποτελεί θέμα ιδιαίτερου ενδιαφέροντος.

Οι Boon και Biron (2016) σημειώνουν ότι υφίστανται δύο συστατικά του Ταιριάσματος Προσώπου–Εργασίας. Το πρώτο είναι το Ταίριασμα Απαιτήσεων - Ικανοτήτων (Demands–Debilities - D-A), το οποίο αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο οι γνώσεις, οι ικανότητες και οι δυνατότητες του εργαζομένου ταιριάζουν με τις απαιτήσεις της εργασίας. Το δεύτερο είναι το Ταίριασμα Αναγκών–Παροχών (Needs–Supplies N-S). Οι Cable και DeRue (2002) αναφέρουν ότι οι αντιλήψεις για το Ταίριασμα Αναγκών–Παροχών είναι οι εκτιμήσεις της αντιστοιχίας μεταξύ των αναγκών των εργαζομένων και των ανταμοιβών που λαμβάνουν σε αντάλλαγμα για την υπηρεσία και τις συνεισφορές τους σε μια θέση εργασίας. Επειδή ένα μέρος του βασικού κινήτρου των εργαζομένων για να εισέλθουν στην αγορά εργασίας και να δεχθούν θέσεις εργασίας, είναι να αποκτήσουν πρόσβαση στις ανταμοιβές που προσφέρουν οι οργανισμοί ως προτροπές, το Ταίριασμα Αναγκών – Παροχών (Needs – Supplies NS) μπορεί να είναι ο πιο σημαντικός τύπος προσαρμογής από την άποψη των εργαζομένων (Cable and DeRue, 2002).

Για τον Tak (2011) όταν οι εργαζόμενοι δεν είναι ικανοποιημένοι από την εργασία τους, είναι πιθανό να μετακινηθούν ή ακόμη και να αναζητήσουν εργασία αλλού.

6.7 Αποτίμηση βιβλιογραφικής ανασκόπησης

Το ενδιαφέρον των ερευνητών για τους εκπαιδευτικούς και για το εργασιακό τους περιβάλλον, αυξάνεται παγκοσμίως. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί που έχουν ερευνηθεί και μελετηθεί περισσότερο από άλλους εκπαιδευτικούς οργανισμούς είναι οι σχολικές μονάδες ΠΕ και ΔΕ. Από τότε που οι Halpin και Croft ανέπτυξαν το πρώτο ολοκληρωμένο μοντέλο για το σχολικό οργανωσιακό κλίμα στη δεκαετία του 1960, δημιουργήθηκε μια τεράστια θεωρητική και εμπειρική βιβλιογραφία. Ωστόσο η βιβλιογραφία αυτή καλύπτει μόνο την κορυφή του παγόβουνου, επειδή εξακολουθούν να υπάρχουν πολλά ανεξερεύνητα σχετικά θέματα. Μετά τους Halpin και Croft, Rentoul και Fraser, ο Hoy et.al., ανέπτυξαν ένα νέο μοντέλο σχολικού οργανωσιακού κλίματος, το οποίο αναγνωρίστηκε παγκοσμίως. Με βάση αυτά τα μοντέλα, χιλιάδες μελέτες και έρευνες έχουν δημοσιευτεί σε διάφορες χώρες.

Με την πάροδο του χρόνου νέες παράμετροι έχουν εισαχθεί στην έρευνα του οργανωσιακού κλίματος. Οι στάσεις των εργαζομένων και η συμπεριφορά τους στον χώρο εργασίας έχουν προκαλέσει το ενδιαφέρον πολλών επιστημόνων από διάφορους γνωστικούς τομείς. Εκτός από την οργανωτική συμπεριφορά, ερευνητές, ψυχολόγοι,

κοινωνιολόγοι και πολιτικοί επιστήμονες έχουν επίσης μελετήσει τη σχέση μεταξύ της συμπεριφοράς των μελών του οργανισμού και άλλων μεταβλητών που επηρεάζουν τη λειτουργία του οργανισμού (Ζαβλανός, 2002). Στο ίδιο πλαίσιο, οι στάσεις και οι συμπεριφορές των εκπαιδευτικών διερευνήθηκαν επειδή τα σχολεία έχουν όλα τα χαρακτηριστικά του οργανισμού.

Οι στάσεις που ερευνήθηκαν περιλαμβάνουν κυρίως τα αρνητικά συναισθήματα (εξάντληση) που βιώνει ο εκπαιδευτικός λόγω των απαιτήσεων του ρόλου του, των θετικών συναισθημάτων (επαγγελματική ικανοποίηση) που τον βοηθούν να αισθάνεται ικανοποιημένος από όλες τις πτυχές του εργασιακού περιβάλλοντος, τα συναισθήματα αφοσίωσης για την εργασία του, τα συναισθήματα δέσμευσης για το σχολείο που υπηρετεί και η επιθυμία του να συνεχίσει να εργάζεται στον κλάδο (οργανωσιακή και επαγγελματική δέσμευση).

Από την παγκόσμια βάση μελετών και ερευνών για το σχολικό κλίμα, τη στάση των εκπαιδευτικών και την επαγγελματική απόδοση, μπορούν να αντληθούν πληροφορίες σχετικά με τη σχέση μεταξύ του σχολικού κλίματος και καθεμιάς από τις παραπάνω έννοιες. Πολλοί ερευνητές έχουν μελετήσει τη σχέση μεταξύ σχολικής ατμόσφαιρας με το άγχος και την επαγγελματική εξάντληση (π.χ. Mazur and Lynch, 1989. Παππά, 2006. Grayson and Alvarez, 2008), τη σχέση μεταξύ σχολικής ατμόσφαιρας και ικανοποίησης από την εργασία (π.χ. Schneider and Snyder, 1975· Miskel, Fevurly and Stewart, 1979· Neumann, Reichel and Abu-Saad, 1988· Abu-Saad and Hendrix, 1995· Taylor and Tashak- kori, 1995· NCES, 1997· Thompson, 2005· Aldridge and Fraser, 2016), καθώς και τη σχέση σχολικού κλίματος και αφοσίωσης των εκπαιδευτικών (π.χ. Sclan, 1993· Riehl and Sipple, 1996· John and Taylor, 1999· Weiss, 1999· Smith, 2009· Douglas, 2010· Collie, Shapka and Perry, 2011· Yusof, 2012· Hashemi and Branch, 2013).

Ορισμένες μελέτες ασχολούνται με τον αντίκτυπο των δημογραφικών χαρακτηριστικών των εκπαιδευτικών στο σχολικό κλίμα (π.χ. Kenney, White and Gentry, 1967· George and Bishop, 1971· Stimson and LaBelle, 1971· Huang and Fraser, 2009· Duff, 2013) και τις στάσεις τους (π.χ. Mazur and Lynch, 1989· Pierce and Molloy, 1990· NCES, 1997· Koustelios, 2001· Stempien and Loeb, 2002· Antoniou, Polychroni and Vlachakis, 2006· Tsigilis, Zachopoulou and Grammatikopoulos, 2006· Van Maele and Van Houtte, 2012· Saiti and Papadopoulos, 2015), ενώ σπάνια περιλαμβάνουν την επίδραση των δημογραφικών χαρακτηριστικών στην απόδοση των εκπαιδευτικών (Werang, 2014).

Ωστόσο, σε αυτήν την τεράστια δεξαμενή, είναι δύσκολο να βρεθεί έρευνα που

να συνδυάζει πολλές μεταβλητές. Για παράδειγμα, οι Skaalvik και Skaalvik (2009) μελέτησαν το σχολικό κλίμα σε συνδυασμό με την εξάντληση και την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, η Nagar (2012) μελέτησε τις στάσεις των εκπαιδευτικών (εξάντληση, ικανοποίηση και αφοσίωση), οι Werang, Asmaningrum και Irianto (2015) μελέτησαν την εξάντληση, τη δέσμευση και την απόδοση των εκπαιδευτικών.

Αν και όσοι ασχολούνται με την εκπαιδευτική έρευνα έχουν κοινά ενδιαφέροντα και χρησιμοποιούν τα ίδια μοντέλα και εργαλεία, σπάνια συμφωνούν για τα αποτελέσματα της έρευνας και τις ερμηνείες τους. Αυτό οφείλεται κυρίως στο ότι η έρευνα διεξάγεται σε διαφορετικές χώρες και αυτές οι χώρες έχουν σημαντικές διαφορές στον πολιτισμό, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, το εκπαιδευτικό σύστημα και ακόμη και τους εθνικούς στόχους. Ωστόσο, όλοι οι ερευνητές συμφωνούν ότι κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός έχει το δικό του κλίμα ή προσωπικότητα, το οποίο επηρεάζεται από εξωτερικούς περιβαλλοντικούς παράγοντες του εξωτερικού περιβάλλοντος αλλά και από τα μέλη του οργανισμού. Το σχολικό κλίμα επηρεάζει τη στάση των εκπαιδευτικών ενώ μερικές φορές έχει μικρή επίδραση. Η σχολική ατμόσφαιρα και η στάση των εκπαιδευτικών θα επηρεάσουν λίγο πολύ την απόδοση των εκπαιδευτικών στην εκπλήρωση των καθηκόντων τους.

Όπως φαίνεται από την παραπάνω ενδεικτική αναφορά, οι έρευνες που διεξήχθησαν στην Ελλάδα οργανώθηκαν με χρονολογική σειρά τις τελευταίες δύο δεκαετίες. Παρόλο που έγιναν πολλές προσπάθειες για τη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου, τα προβλήματα που αντιμετώπισαν οι σχολικές κοινότητες και τα μέλη τους ήταν πολλά και σοβαρά. Τα τελευταία δέκα χρόνια, διορίζονται λίγοι εκπαιδευτικοί, συνήθως σε νησιά ή απρόσιτες ηπειρωτικές περιοχές. Ο αριθμός των μεταθέσεων και των αποσπάσεων είναι επίσης περιορισμένος, προκαλώντας πολλούς εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν οικονομικά και οικογενειακά προβλήματα. Αντίθετα, η πρόσληψη αναπληρωτών και ωρομισθίων έχει αυξηθεί και οι θέσεις εργασίας τους δεν είναι εγγυημένες επειδή δεν γνωρίζουν εάν θα κληθούν να υπηρετήσουν την επόμενη σχολική χρονιά. Η υποτίμηση των εκπαιδευτικών από το κράτος και την κοινωνία, ο μειωμένος ρόλος τους στις σχολικές κοινότητες, το βάρος των εξωσχολικών καθηκόντων, οι δυσμενείς συνθήκες εργασίας που σχετίζονται με υλικές υποδομές και πόρους, ο μεγάλος αριθμός μαθητών/τριων σε κάθε τμήμα, η έλλειψη επαγγελματικής ανάπτυξης και ανέλιξης, καθώς και ο χαμηλός μισθός προκάλεσε δυσανεμία στον κλάδο των εκπαιδευτικών.

Παρόλο που έχει πραγματοποιηθεί μεγάλος αριθμός μελετών για να εξεταστεί η σχέση μεταξύ επαγγελματικής αφοσίωσης, επαγγελματικής ικανοποίησης και πρόθεσης

αποχώρησης από την εκπαίδευση, το ερευνητικό τους αντικείμενο επικεντρώνεται στη σχέση που δημιουργήθηκε σε ζευγάρια, χρησιμοποιώντας δύο από τις τρεις μεταβλητές που μελετήθηκαν σε αυτή τη μελέτη. Προς το παρόν, δεν υπάρχει έρευνα σχετικά με τη συνολική μελέτη αυτών των τριών παραγόντων. Επιπλέον, υπάρχουν κενά στην έρευνα σχετικά με τη σχέση μεταξύ αυτών των παραγόντων και της πρόθεσης αποχώρησης. Στην Ελλάδα, λείπουν σχετικά ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τη σχέση μεταξύ επαγγελματικής αφοσίωσης, επαγγελματικής ικανοποίησης και πρόθεσης αποχώρησης.

Επομένως, αυτή η έρευνα στοχεύει να καλύψει αυτό το ερευνητικό κενό. Ο σκοπός αυτής της εργασίας είναι να αξιολογήσει το επίπεδο της επαγγελματικής αφοσίωσης, την ικανοποίηση από την εργασία, το ταίριασμα εκπαιδευτικού - επαγγέλματος και της πρόθεσης αποχώρησης και να αξιολογήσει τη συσχέτιση μεταξύ τους, λαμβάνοντας υπόψη τις δημογραφικές και επαγγελματικές μεταβλητές, το προφίλ των εκπαιδευτικών (φύλο, ηλικία, εκπαιδευτικό εκπαιδευσης, προϋπηρεσία, θέση στον οργανισμό). Λόγω της έλλειψης σχετικών ερευνητικών δεδομένων στην Ελλάδα, του φόρτου εργασίας και των υψηλών απαιτήσεων εργασίας που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί των σχολείων, καθώς και του γεγονότος ότι η συνεχιζόμενη οικονομική κρίση έχει προκαλέσει μείωση των μισθών τους, αυτή η μελέτη ελπίζει να παρέχει χρήσιμες πληροφορίες σχετικά με το υπό εξέταση οργανωτικό φαινόμενο.

7 Μεθοδολογία

7.1 Σκοπός – Ερευνητικά Ερωτήματα

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της συμβολής του «ταιριάσματος» εκπαιδευτικού – επαγγέλματος, της επαγγελματικής ικανοποίησης και της αφοσίωσης στην πρόθεση αποχώρησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το επάγγελμα. Οι επιμέρους ερευνητικοί στόχοι αναφέρονται στο αν:

- Το δημογραφικό και επαγγελματικό προφίλ των εκπαιδευτικών της έρευνας σχετίζεται με την πρόθεση αποχώρησής τους από το επάγγελμα.
- Ο βαθμός ικανοποίησης των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την πρόθεση αποχώρησής τους από το επάγγελμα.
- Ο βαθμός αφοσίωσης των εκπαιδευτικών σχετίζεται με την πρόθεση αποχώρησής τους από το επάγγελμα.
- Ο βαθμός συμβολής του «ταιριάσματος» εκπαιδευτικού – επαγγέλματος» σχετίζεται με την πρόθεση αποχώρησής τους από το επάγγελμα.

7.2 Μεθοδολογία έρευνας

Αυτό το κεφάλαιο αναφέρει το μεθοδολογικό άξονα για την ολοκλήρωση αυτής της μελέτης. Αρχικά, έγινε αναδίφηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας σχετικά με τα ερευνητικά θέματα που εξετάστηκαν. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε μια εμπειρική μελέτη για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το θέμα. Το δείγμα αποτελείται από εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εντός της ελληνικής επικράτειας.

Το μέγεθος του δείγματος καθορίζεται από το σκοπό της έρευνας και την ειδική φύση του υπό δοκιμή πληθυσμού. Επιπλέον, εξαρτάται από τη φύση της έρευνας, τα μέσα και την επάρκεια των πόρων, ιδίως από την κρίση των ερευνητών, τι θέλουμε να μάθουμε, τι θέλουμε να δημιουργήσουμε, την ακρίβεια της επιδίωξης

και των περιπτώσεων που συμπεριλαμβάνονται στα υποσύνολα. Η ακρίβεια των γενικεύσεων και συγκεκριμένων χαρακτηριστικών απαιτείται για συγκριτική μελέτη (Cohen, Manion, and Morrison, 2008).

Ως εκ τούτου, η επιλογή του δείγματος βασίζεται στην πιο αποτελεσματική πραγματοποίηση του σκοπού και των στόχων της έρευνας. Το δείγμα επιλέχθηκε από ένα σύνολο 1054 σχολείων, με τρόπο που παρουσιάζει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά πληθυσμού για να εξασφαλίσει τη συλλογή ερευνητικών δεδομένων και την εξαγωγή κατάλληλων συμπερασμάτων.

Για την επιλογή του δείγματος που προέκυψε από ένα σύνολο 1.054 σχολείων, εφαρμόστηκε η μέθοδος της απλής τυχαίας δειγματοληψίας. Στην απλή τυχαία δειγματοληψία κάθε μέρος του επιθεωρούμενου πληθυσμού έχει την ίδια πιθανότητα να επιλεγεί και η πιθανότητα κάθε μέλους να επιλεγεί δεν επηρεάζεται από την επιλογή άλλων μελών του πληθυσμού, δηλαδή κάθε επιλογή είναι ανεξάρτητη από άλλες. Η μέθοδος περιλαμβάνει τυχαία επιλογή από μία λίστα στην οποία καταγράφεται το σύνολο του πληθυσμού ενός αριθμού υποκειμένων που απαιτούνται για την κατασκευή του δείγματος (Cohen, Manion, and Morrison, 2008, σσ. 164-165).

Το ερωτηματολόγιο επιλέχθηκε να διανεμηθεί σε μεγάλο αριθμό ερωτηθέντων και ταυτόχρονα, μέσω της χρήσης του ερωτηματολογίου, συλλέχθηκε μεγάλη ποσότητα πληροφοριών σε σύντομο χρονικό διάστημα, καθώς και η διερεύνηση απόψεων και όψεων της ανθρώπινης συμπεριφοράς, των οποίων η διατύπωση και η εξωτερίκευση παρουσιάζουν αρκετές δυσκολίες (Κυριαζή, 2000). Το ερωτηματολόγιο προς τους συμμετέχοντες περιελάμβανε ερωτήσεις που τους ζητούσαν να εκφράσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους.

Η παρούσα μελέτη βασίστηκε στη συλλογή ερευνητικού υλικού σε γραπτά ερωτηματολόγια, διότι επιτρέπουν στα δεδομένα να τυποποιηθούν και να συγκριθούν μεταξύ τους, παρέχοντας παράλληλα τη δυνατότητα ποσοτικής και στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων (Κυριαζή, 2000, σ. 119). Επιπλέον, η χρήση του ερωτηματολογίου επιτρέπει τη συλλογή μεγάλου όγκου πληροφοριών σε σύντομο χρονικό διάστημα, και συχνά είναι πιο αξιόπιστο σε σχέση με τη συνέντευξη και, επειδή είναι ανώνυμο, ενθαρρύνει την ειλικρίνεια (Cohen, Manion, and Morrison, 2008, σ. 219).

Η συγκεκριμένη έρευνα επισκόπησης (survey) βασίζεται σε ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς. Ο σχεδιασμός της μελέτης είναι κυρίως συσχετιστικός, με σκοπό να εξηγήσει και να προβλέψει.

Η επεξηγηματική φύση της εργασίας είναι συσχετιστική, όπου ελέγχεται εάν μία αλλαγή σε μια μεταβλητή αντικατροπτίζεται σε μια αλλαγή σε άλλη μεταβλητή. Το επεξηγηματικό ερευνητικό έργο συσχετίζει δύο ή περισσότερες μεταβλητές, συλλέγει δεδομένα και ταυτόχρονα αντιμετωπίζει τους συμμετέχοντες στο σύνολό τους.

Η προβλεψιμότητα της έρευνας επιτυγχάνεται μέσα από την προσπάθεια πρόβλεψης των αποτελεσμάτων, χρησιμοποιώντας ορισμένες μεταβλητές ως προγνωστικά. Η προγνωστική έρευνα βοηθά στην αξιολόγηση ή την πρόβλεψη μελλοντικής συμπεριφοράς. Αυτός ο σχεδιασμός στοχεύει στον προσδιορισμό μεταβλητών που μπορούν να προβλέψουν αποτελέσματα. Προσδιορίζονται μία ή περισσότερες μεταβλητές πρόβλεψης και μία τυπική μεταβλητή (προβλεπόμενη) (Creswell, 2012).

Στην ενότητα αυτή περιγράφεται η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε ώστε να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση, την αφοσίωση και τις προθέσεις αποχώρησης εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της συμβολής του ταιριάσματος εκπαιδευτικού – επαγγέλματος. Αρχικά, παρατίθενται στοιχεία σχετικά με το δείγμα της έρευνας και στη συνέχεια παρουσιάζονται τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν. Η εισαγωγή δεδομένων και η επακόλουθη στατιστική επεξεργασία, πραγματοποιήθηκαν χρησιμοποιώντας το λογισμικό IBM SPSS Statistics 25.

7.3 Δείγμα και διαδικασία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων

Σε αυτή τη μελέτη, επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα, που βασίζεται σε στατιστικές μεθόδους και αριθμητικά δεδομένα, η οποία χρησιμοποιείται ευρέως στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες, επειδή είναι κατάλληλη για τη διερεύνηση του βαθμού των κοινωνικών φαινομένων και είναι επίσης κατάλληλη για τον έλεγχο

στάσεων, συμπεριφορών, γνώμων και χαρακτηριστικών του δείγματος στο οποίο απευθύνεται. Συγκεκριμένα, για την ανάλυση των συλλεχθέντων δεδομένων, χρησιμοποιείται ένα εργαλείο στατιστικής ανάλυσης και επεξεργασίας δεδομένων SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν χρησιμοποιώντας ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε μέσω “Google Forms” και στάλθηκε σε συνολικά 1054 μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, από τις οποίες επιλέχθηκαν τυχαία 221 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια. Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο θεωρείται ένα εύχρηστο μέσο συλλογής πληροφοριών, διότι μπορεί με αυτό να ερωτηθεί μεγάλο δείγμα υποκειμένων σε σύντομο χρονικό διάστημα και να παρέχει μία ποικιλία πληροφοριών σε μικρό χρονικό διάστημα και τα δεδομένα που συλλέγονται μπορούν να ταξινομηθούν, να επεξεργαστούν και να αξιοποιηθούν σχετικά εύκολα, ώστε να οδηγήσουν σε ουσιαστικές διαπιστώσεις και συμπεράσματα. Οι Cohen και Manion (1994) ανέφερουν ότι τα ερωτηματολόγια αλληλογραφίας είναι συνήθως η καλύτερη μορφή επισκόπησης (Cohen and Manion, 1994). Καθώς η ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών παρέχει σημαντικές ευκαιρίες στους ερευνητές, η παραπάνω αναφορά διαφοροποιείται. Συγκεκριμένα, οι Vasantha και Harinarayana (2016) ανέφερουν ότι τα ηλεκτρονικά ερευνητικά εργαλεία ή τα εργαλεία έρευνας στο Διαδίκτυο έχουν γίνει κοινές μέθοδοι συλλογής δεδομένων στο σημερινό διαδικτυακό περιβάλλον. Οι ερευνητές στον ακαδημαϊκό χώρο και στο μάρκετινγκ χρησιμοποιούν τα ψηφιακά και διαδικτυακά ερευνητικά εργαλεία για τη συλλογή δεδομένων. Τα πλεονεκτήματα της τεχνολογίας Ιστού γίνονται χρήσιμα για τον σχεδιασμό, την ανάπτυξη και την επιτυχή ανταπόκριση των χρηστών (υποκειμένων) με απλούστερο τρόπο. Σήμερα, τα ψηφιακά ερευνητικά εργαλεία έχουν αντικαταστήσει επιτυχώς και αποτελεσματικά τους προκατόχους τους και έχουν γίνει ένα από τα πιο σημαντικά εργαλεία για τη διεξαγωγή έρευνας (Vasantha and Harinarayana, 2016).

Συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από ένα διευρυμένο δείγμα 221 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι υπηρετούν σε δημοτικά σχολεία σε διάφορα μέρη της χώρας. Η έρευνα ξεκίνησε στα τέλη Νοεμβρίου 2020 και έληξε στις 07 Ιανουαρίου 2021. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν ανώνυμα και ήταν όλα πλήρως συμπληρωμένα. Το κατανεμημένο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνεται στο παράρτημα της παρούσας μελέτης.

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, αρχικά κωδικοποιήθηκαν και στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκαν για την δημιουργία πινάκων συχνοτήτων και γραφημάτων για μια ευρεία κατανόηση των αποτελεσμάτων. Στη συνέχεια, παράχθηκαν περιγραφικά στατιστικά μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς, για την κατανόηση της στάσης και των απόψεων του δείγματος με τις υπό εξέταση μεταβλητές. Επιπλέον, προκειμένου να ελεγχθεί η ερευνητική υπόθεση που προτάθηκε παραπάνω, πραγματοποιήθηκε αρχικά παραγοντική ανάλυση, για τον έλεγχο της εγκυρότητας των ερωτημάτων του ερωτηματολογίου. Τέλος, πραγματοποιήθηκε μελέτη δυαδικών συσχετίσεων με τη χρήση του συντελεστή συσχέτισης του Pearson.

7.4 Μέσα συλλογής δεδομένων

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας δημιουργήθηκε ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς, το οποίο αποτελείται από 46 ερωτήσεις χωρισμένες σε τέσσερα μέρη, διασαφηνίζοντας τον σκοπό της έρευνας, και δεν υπήρχε σωστή ή λανθασμένη απάντηση. Αξίζει να σημειωθεί ότι όλες οι ερωτήσεις του έχουν απαντηθεί. Όσον αφορά το ερευνητικό μέρος, περιλαμβάνει τα εξής: α) το ενδεχόμενο αποχώρησης από την δουλειά του εκπαιδευτικού, όσον αφορά την τωρινή δουλειά (8 ερωτήσεις), β) το βαθμό της ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας του εκπαιδευτικού, όσον αφορά την τωρινή δουλειά (18 ερωτήσεις), γ) το βαθμό αφοσίωσης του εκπαιδευτικού, όσον αφορά την τωρινή δουλειά (12 ερωτήσεις) και δ) σε ποιο βαθμό οι αξίες συνάδουν με το ταίριασμα εκπαιδευτικού – επαγγέλματος (8 ερωτήσεις).

7.4.1 Κλίμακα αποχώρησης από την εργασία

Η μέτρηση της συγκεκριμένης εξαρτημένης μεταβλητής βασίστηκε σε 8 ερωτήσεις σε 7βαθμη κλίμακα τύπου Likert που δομήθηκε από τον Roodt (2004) τύπου (1=Ποτέ, 7=Πάρα πολύ). Αποδόθηκε στα ελληνικά με τη μέθοδο της διπλής μετάφρασης (back translation) και προσαρμόστηκε ανάλογα στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού πλαισίου με τη συνδρομή εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στηρίχτηκε και στις θεωρητικές τάσεις που διαμορφώνονται στην έρευνα για την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας (Steel and Lounsbury, 2009)

οι οποίες περιλαμβάνουν την κινητικότητα, εντός και εκτός του σχολείου στο οποίο απασχολείται ο εκπαιδευτικός, το μισθό, την αναζήτηση πηγών πληροφόρησης, καθώς και παράγοντες που συμβάλλουν στην εδραίωση σε ένα επάγγελμα (Σταυρόπουλος, 2013).

7.4.2 Κλίμακα ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας από την εργασία

Είναι πολύ σημαντικό οι έρευνες να στηρίζονται σε κατάλληλα όργανα μέτρησης τα οποία έχουν το ανάλογο κύρος και την αξιοπιστία να μετρήσουν στην προκειμένη περίπτωση την επαγγελματική ικανοποίηση. Οι πιο γνωστές κλίμακες είναι το (M.S.Q) Minnesota Satisfaction Questionnaire (Weiss, Dawis, England and Lofquist, 1967), το Job Descriptive Index (Smith, Kendal and Hullin, 1969), το Employee Satisfaction Inventory (Koustelios and Bagiatis, 1996; Koustelios, 1991) και η κλίμακα General Index of Job Satisfaction (Brayfield and Rothe, 1951), η οποία και χρησιμοποιήθηκε για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, αποτελούμενη από 18 ερωτήσεις.

7.4.3 Κλίμακα αφοσίωσης από την τωρινή εργασία

Σχετικά με την μέτρηση της οργανωσιακής αφοσίωσης τα δύο δημοφιλέστερα εργαλεία είναι το τρισδιάστατο (συναισθηματική αφοσίωση, συνέχειας και κανονιστική) Ερωτηματολόγιο Αφοσίωσης Εργαζομένου (TCM Employee Commitment Survey) των Meyer και Allen (2004) και το μονοδιάστατο Ερωτηματολόγιο Αφοσίωσης στον Οργανισμό (Organizational Commitment Questionnaire – OCQ) (Mowday κ.ά., 1979). Επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί το Ερωτηματολόγιο Αφοσίωσης στον Οργανισμό, καθότι υποστηρίζεται ότι, η μελλοντική έρευνα θα έπρεπε να βασίζεται σε μία μονοδιάστατη προσέγγιση της αφοσίωσης (Solinger κ.ά., 2008).

Το Ερωτηματολόγιο Αφοσίωσης στον Οργανισμό (OCQ) αποτελείται από 12 προτάσεις σε επτάβαθμη κλίμακα τύπου Likert, από το 1, «Διαφωνώ Απόλυτα», έως το 7, «Συμφωνώ Απόλυτα» (Mowday κ.ά., 1979).

7.4.4 Κλίμακα «ταιριάσματος» εκπαιδευτικού – επαγγέλματος

Σχετικά με την μέτρηση του «ταιριάσματος» χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα των Resick, Baltes και Shantz (2007). βασιζόμενοι αντίστοιχα στις κλίμακες των Cable και Judge (1996) και Saks and Ashforth(1997) Η κλίμακα αυτή εξετάζει τις συνθήκες που περιβάλλουν τη σημασία της αντίληψης του Ταιριάσματος Προσώπου – Οργανισμού (Person– Organization Fit- P-O) για τις στάσεις και τις αποφάσεις που σχετίζονται με την εργασία.

Το Ερωτηματολόγιο αποτελείται από 8 προτάσεις σε επτάβαθμη κλίμακα τύπου Likert, από το 1, «Καθόλου», έως το 7, «Απόλυτα» .

8 Αποτελέσματα

8.1 Προφίλ και χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

8.1.1 Δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία

Η ερευνητική προσέγγιση πραγματοποιήθηκε σε διαφορετικούς τύπους σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (μονοθέσια, διθέσια, τριθέσια, τετραθέσια, πενταθέσια, εξαθέσια και δωδεκαθέσια) ανά την Ελλάδα και με διαφορετικά δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Οι μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν για τον έλεγχο των υποθέσεων, αποκτήθηκαν σύμφωνα με την συμμετοχή των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών.

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία δείγματος

<i>Στοιχείο</i>	<i>Κατηγορία</i>	<i>N</i>	<i>f%</i>
Φύλο	Άνδρας	72	32,6
	Γυναίκα	149	67,4
Ηλικία	23-39 έτη	59	26,70%
	40-49 έτη	64	28,96%
	50+ έτη	98	44,34%
Οικογενειακή κατάσταση	Άγαμος	41	18,55%
	Έγγαμος	152	68,78%
	Διαζευγμένος	21	9,5%
	Σε χηρεία	7	3,17%
Σπουδές	Βασικό πτυχίο	99	44,79%
	Δεύτερο πτυχίο	22	9,99%

	Μεταπτυχιακό	91	41,16%
	Διδακτορικό	9	4,06%
Αριθμός μαθητών/τριών	<120	72	32,60%
	120-170	63	20,50%
	>170	86	38,90%
Έτη Προϋπηρεσίας	1 -10 έτη	45	20,37%
	11 -20 έτη	84	38,01%
	21-30 έτη	66	29,86%
	31+ έτη	26	11,76%
Ωράριο	Σε ένα σχολείο	178	80,54%
	Σε δύο σχολεία	30	13,58%
	Σε περισσότερα από 2 σχολεία	13	5,88%
Ειδικότητα εκπαιδευτικών	ΠΕ70	170	76,92%
	Λοιπές Ειδικότητες	51	23,08%
Οργανικότητα σχολείων	1/θέσιο -3/θέσιο	19	8,60%
	4/θέσιο -7/θέσιο	68	30,77%
	8/θέσιο-10/θέσιο	45	20,36%
	11/θέσιο και άνω	89	40,27%

Περιοχή σχολείου	Αστική	131	59,30%
	Ημιαστική	56	25,30%
	Αγροτική	34	15,40%
Περιφέρεια	Αττικής	28	12,70%
	Κεντρικής Μακεδονίας	26	11,80%
	Βορείου Αιγαίου	12	5,40%
	Νοτίου Αιγαίου	8	3,60%
	Ηπείρου	12	5,40%
	Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης	15	6,80%
	Δυτικής Μακεδονίας	13	5,90%
	Θεσσαλίας	41	18,60%
	Ιόνιων Νήσων	11	5,00%
	Πελοποννήσου	17	7,70%
	Δυτικής Ελλάδας	10	4,50%
	Στερεάς Ελλάδας	14	6,30%
	Κρήτης	14	6,30%
Θέση υπηρετήσης	Εκπαιδευτικού	170	76,92%
	Προϊσταμένος/ης	12	5,43%
	Υποδιευθυντή/ντριας	10	4,53%
	Διευθυντή/ντριας	29	13,12%

N: Απόλυτη Συχνότητα

f %: Σχετική συχνότητα %

Μελετώντας το προφίλ του δείγματος, τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την στατιστική ανάλυση των δεδομένων δείχνουν ότι συμμετείχαν στην έρευνα 221

άτομα και δεδομένου ότι και τα 221 ερωτηματολόγια είναι έγκυρα, ο βαθμός ανταπόκρισης ήταν 100%. Παρουσιάζοντας το δείγμα της έρευνας προκύπτει ότι, από τα 221 αξιοποιήσιμα ερωτηματολόγια, όσον αφορά το φύλο των ερωτηθέντων οι γυναίκες είναι 149 και με ποσοστό (67,4%) έναντι των ανδρών που είναι 72 και με ποσοστό (32,6%).

Όσον αφορά την ηλικία των ερωτηθέντων του δείγματος παρατηρούμε ότι υπάρχει μεγάλη διαφορά στις ηλικίες και κυμαίνεται ανάμεσα από 23 έως 62 χρονών. Περιορίζοντας την κλίμακα των ηλικιών παρατηρούμε ότι καταλαμβάνουν ποσοστό (44,34%) οι εκπαιδευτικοί σε ηλικία από 50 ετών και άνω, ποσοστό (28,96%) οι εκπαιδευτικοί σε ηλικία από 40 έως 49 χρονών και ποσοστό (26,70%) οι εκπαιδευτικοί σε ηλικία από 23 έως 39 χρονών.

Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών του δείγματος παρατηρείται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό καταλαμβάνουν οι 152 έγγαμοι εκπαιδευτικοί και με ποσοστό (68,78%) έναντι των τριών άλλων κατηγοριών, όπου 41 εξ αυτών είναι άγαμοι με ποσοστό (18,55%), 21 εκπαιδευτικοί είναι διαζευγμένοι με ποσοστό (9,5%) και 7 εκπαιδευτικοί είναι σε χηρεία με ποσοστό μόλις (3,17%).

Όσον αφορά τις σπουδές των εκπαιδευτικών, στο σύνολο του δείγματος το μεγαλύτερο ποσοστό καταλαμβάνουν 99 εκπαιδευτικοί με βασικό πτυχίο σπουδών και με ποσοστό (44,79%). Ακολουθούν με μικρή διαφορά 91 εκπαιδευτικοί με μεταπτυχιακές σπουδές και με ποσοστό (41,16%). Αξιοσημείωτο είναι και το ποσοστό των 22 εκπαιδευτικών με δεύτερο πτυχίο σπουδών και με ποσοστό (9,99%), καθώς και των 9 εκπαιδευτικών που κατέχουν διδακτορικές σπουδές με ποσοστό (4,06%). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί κατέχουν αρκετά καλές και σημαντικές σπουδές.

Σχετικά με τον αριθμό μαθητών/τριών του σχολείου στο οποίο υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί, στο σύνολο του δείγματος παρατηρείται ότι λιγότεροι από 120 είναι 72 με ποσοστό (32,60%), μεταξύ 120 – 170 μαθητών είναι 63 με ποσοστό 20,70%, ενώ πάνω από 170 μαθητές είναι 86 σε ποσοστό 38,90%.

Όσον αφορά τα χρόνια προϋπηρεσίας, παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν από 11 έως 20 χρόνια προϋπηρεσίας είναι 84 με ποσοστό 38,1%, από 21 έως 30 χρόνια προϋπηρεσίας είναι 66 με ποσοστό 29,86% και από 1 έως 10 χρόνια

προϋπηρεσίας είναι 45 με ποσοστό 20,37%. Το μικρότερο ποσοστό παρατηρούμε να έχουν από 31 χρόνια προϋπηρεσίας και πάνω με ποσοστό 11,76%.

Αναφορικά με τον αριθμό των σχολείων, το ωράριο των οποίων καλύπτουν οι εκπαιδευτικοί, στο σύνολο του δείγματος παρατηρείται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (80,54%) καταλαμβάνουν οι 178 εκπαιδευτικοί που καλύπτουν το ωράριο σε ένα σχολείο. Ακολουθούν οι 30 εκπαιδευτικοί που καλύπτουν το ωράριο σε δύο σχολεία με ποσοστό (13,58%) και οι 13 εκπαιδευτικοί που καλύπτουν το ωράριο σε περισσότερα από δύο σχολεία με ποσοστό (5,88%).

Όσον αφορά την ειδικότητα των εκπαιδευτικών που απασχολούνται συνολικά σε αυτή τη θέση, στο σύνολο του δείγματος το μεγαλύτερο ποσοστό καταλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί της ΠΕ70 ειδικότητας και με ποσοστό (76,92%). Σύμφωνα με την ανάλυση του δείγματος παρατηρείται ότι το εκπαιδευτικό σύστημα απαρτίζεται κυρίως με εκπαιδευτικούς που κατέχουν πτυχίο ΑΕΙ του Παιδαγωγικού Τμήματος κατεύθυνσης Δασκάλων.

Όσον αφορά την οργανικότητα του σχολείου στο οποίο υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί, στο σύνολο του δείγματος το μεγαλύτερο ποσοστό καταλαμβάνει το 11/θέσιο και άνω σχολείο και με ποσοστό (40,27%). Ακολουθούν το 4/θέσιο έως 7/θέσιο σχολείο με ποσοστό (30,77%), το 8/θέσιο έως 10/θέσιο σχολείο με ποσοστό (20,36%) και τέλος με μικρό ποσοστό (8,6%) το 1/θέσιο έως 3/θέσιο σχολείο.

Όσον αφορά σε τι περιοχή λειτουργεί το σχολείο στο οποίο υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί, στο σύνολο του δείγματος το μεγαλύτερο ποσοστό καταλαμβάνει το σχολείο σε αστική περιοχή με ποσοστό (59,3%), ενώ το σχολείο σε ημιαστική περιοχή καταλαμβάνει ποσοστό (25,3%) και το σχολείο σε αγροτική περιοχή ποσοστό (15,4%).

Όσον αφορά την Περιφέρεια του σχολείου στο οποίο υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος, παρατηρείται ότι υπάρχει συμμετοχή από όλες τις Περιφερειακές ενότητες της Ελλάδας. Αναλυτικότερα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του δείγματος είναι στην Θεσσαλία και με ποσοστό (18,6%), ακολουθούν της Αττικής με ποσοστό (12,7%), της Θεσσαλονίκης με ποσοστό (11,8%), της Πελοποννήσου με ποσοστό (7,7%), της Ανατολικής Μακεδονίας & Θράκης με ποσοστό (6,8%), της Στερεάς Ελλάδας και της Κρήτης με ίδιο ποσοστό

(6,3%), της Δυτικής Μακεδονίας με ποσοστό (5,9%), του Βορείου Αιγαίου και της Ηπείρου με ίδιο ποσοστό (5,4%), των Ιονίων Νήσων με ποσοστό (5%), της Δυτικής Ελλάδας με ποσοστό (4,5%) και τέλος του Νοτίου Αιγαίου με ποσοστό (3,6%).

Όσον αφορά σε τι θέση υπηρετούν οι απασχολούμενοι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στο σύνολο του δείγματος παρατηρείται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (76,92%) καταλαμβάνουν οι 170 σε θέση εκπαιδευτικού, ενώ φυσιολογικά με μικρότερο ποσοστό (13,12%) καταλαμβάνουν οι 29 σε θέση Διευθυντή/τριας, με ποσοστό (5,43%) καταλαμβάνουν οι 12 σε θέση Προϊσταμένου/ης και τέλος με ποσοστό (4,53%) καταλαμβάνουν οι 10 σε θέση Υποδιευθυντή/τριας.

8.1.2 Μέση Τιμή – Τυπική Απόκλιση Μεταβλητών

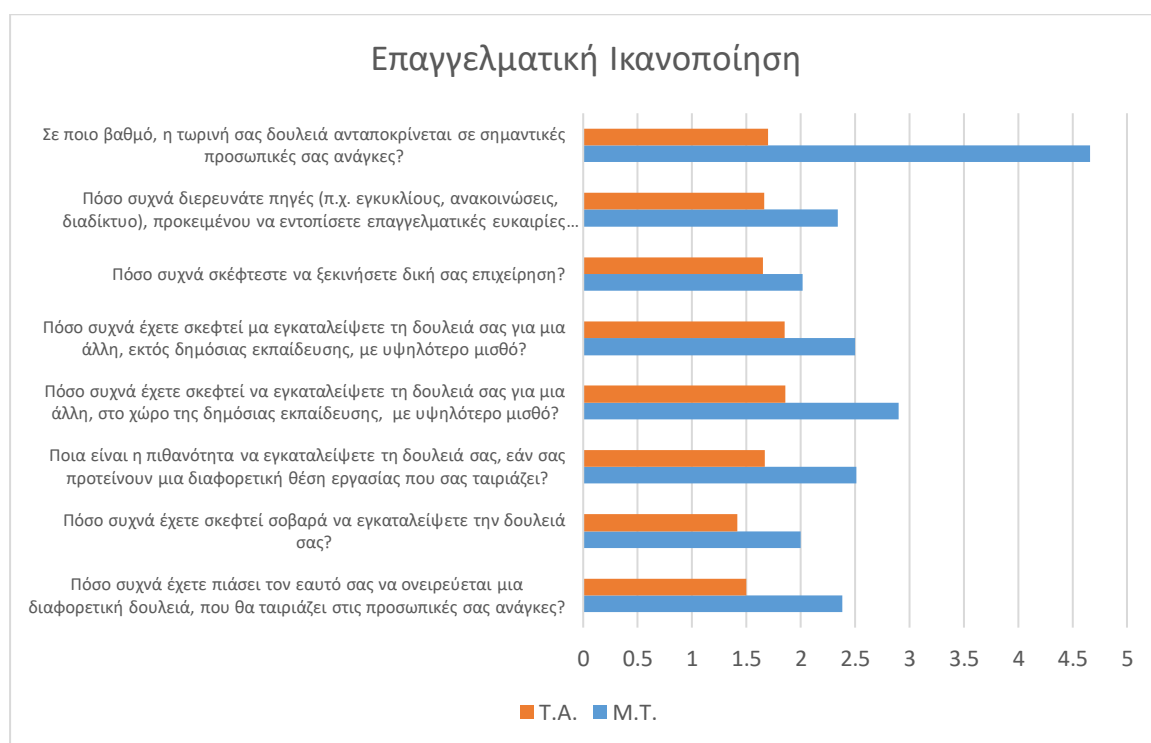
Στο παρόν τμήμα του κεφαλαίου, υπολογίστηκαν οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των μεταβλητών της έρευνας. Οι δηλώσεις των συμμετεχόντων τοποθετήθηκαν σε 4βαθμη, 5βαθμη και 7βαθμη κλίμακα τύπου Likert. Οι τιμές αυτές υπολογίστηκαν τόσο για τη συνολική βαθμολογία της κλίμακας, όσο και για την κάθε δήλωσή τους ξεχωριστά.

Στον Πίνακα 2 και στο Διάγραμμα 1 έχουμε τις απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με το ενδεχόμενο αποχώρησης των εκπαιδευτικών από την εργασία τους. Οι απαντήσεις που δόθηκαν ακολουθούν επταβάθμια κλίμακα (1 – Ποτέ, 4 – Μέτρια και 7 – Πάρα πολύ). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως ελάχιστα έχουν πιάσει τον εαυτό τους: α) να ονειρεύονται μια διαφορετική δουλειά (Μ.Τ.= 2,38), β) να σκέφτονται σοβαρά να εγκαταλείψουν την δουλειά τους (Μ.Τ.=2), γ) να εγκαταλείψουν την δουλειά τους για μια διαφορετική θέση εργασίας (Μ.Τ.=2,51), δ) να εγκαταλείψουν την δουλειά τους για μία άλλη στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης με υψηλότερο μισθό (Μ.Τ.=2,9), ε) να εγκαταλείψουν την δουλειά τους για μία άλλη εκτός δημόσιας εκπαίδευσης με υψηλότερο μισθό (Μ.Τ.=2,5), στ) να ξεκινήσουν δική τους επιχείρηση (Μ.Τ.=2,02) και ζ) να διερευνούν πηγές για επαγγελματικές ευκαιρίες εκτός δημόσιας εκπαίδευσης (Μ.Τ.=2,34). Αντιθέτως, νιώθουν ότι η τωρινή τους

δουλειά ανταποκρίνεται αρκετά στις προσωπικές τους ανάγκες (Μ.Τ.=4,66). Η τυπική απόκλιση κυμάνθηκε στο διάστημα [1,417 - 1,857].

Πίνακας 2: Ενδεχόμενο Αποχώρησης

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΚΛΙΜΑΚΑΣ ΕΝΔΕΧΟΜΕΝΟΥ ΑΠΟΧΩΡΗΣΗΣ	Μ.Τ.	Τ.Α.
Πόσο συχνά έχετε πιάσει τον εαυτό σας να ονειρεύεται μια διαφορετική δουλειά, που θα ταιριάζει στις προσωπικές σας ανάγκες?	2,38	1,501
Πόσο συχνά έχετε σκεφτεί σοβαρά να εγκαταλείψετε την δουλειά σας?	2	1,417
Ποια είναι η πιθανότητα να εγκαταλείψετε τη δουλειά σας, εάν σας προτείνουν μια διαφορετική θέση εργασίας που σας ταιριάζει?	2,51	1,672
Πόσο συχνά έχετε σκεφτεί να εγκαταλείψετε τη δουλειά σας για μια άλλη, στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης, με υψηλότερο μισθό?	2,9	1,857
Πόσο συχνά έχετε σκεφτεί να εγκαταλείψετε τη δουλειά σας για μια άλλη, εκτός δημόσιας εκπαίδευσης, με υψηλότερο μισθό?	2,5	1,855
Πόσο συχνά σκέφτεστε να ξεκινήσετε δική σας επιχείρηση?	2,02	1,653
Πόσο συχνά διερευνάτε πηγές (π.χ. εγκυκλίους, ανακοινώσεις, διαδίκτυο), προκειμένου να εντοπίσετε επαγγελματικές ευκαιρίες εκτός δημόσιας εκπαίδευσης?	2,34	1,665
Σε ποιο βαθμό, η τωρινή σας δουλειά ανταποκρίνεται σε σημαντικές προσωπικές σας ανάγκες?	4,66	1,697



Διάγραμμα 1: Επαγγελματική Ικανοποίηση

Στον Πίνακα 3 καθώς και στο Διάγραμμα 2 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με την ικανοποίησή τους για την τωρινή τους εργασία. Οι

απαντήσεις που δόθηκαν ακολουθούν επταβάθμια κλίμακα (1-Διαφωνώ Απόλυτα, 2-Διαφωνώ Μέτρια, 3- Διαφωνώ Λίγο, 4- Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ, 5-Συμφωνώ Λίγο, 6-Συμφωνώ Μέτρια, 7- Συμφωνώ Απόλυτα). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα, όλοι οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι μέτρια συμφωνούν με τις δηλώσεις της κλίμακας σε γενικές γραμμές. Η τυπική απόκλιση κυμάνθηκε στο διάστημα [0,825 - 1,191].

Πίνακας 3: Επαγγελματική Ικανοποίηση

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΚΛΙΜΑΚΑΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ	M.T.	T.A.
Η δουλειά μου είναι σαν χόμπι για μένα.	3,15	1,191
Συνήθως το επάγγελμά μου είναι αρκετά ενδιαφέρον, ώστε να μη βαριέμαι.	4	0,828
Μου φαίνεται ότι οι φίλοι μου ενδιαφέρονται περισσότερο για τη δουλειά τους.	2,45	0,911
Θεωρώ την δουλειά μου αρκετά δυσάρεστη.	1,68	0,852
Απολαμβάνω περισσότερο τη δουλειά μου, απ' ό,τι τον ελεύθερο χρόνο μου.	2,8	1,102
Συχνά βαριέμαι το επάγγελμά μου.	2,01	1,074
Αισθάνομαι αρκετά ικανοποιημένος/η με την παρούσα δουλειά μου.	3,83	0,926
Τις περισσότερες φορές πρέπει να αναγκάζω τον εαυτό μου να πάει στην δουλειά.	1,98	1,038
Προς το παρόν, είμαι ικανοποιημένος/η με τη δουλειά μου.	3,97	0,85
Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου δεν είναι πια τόσο ενδιαφέρουσα, συγκριτικά με άλλες που θα μπορούσα να βρω.	2,2	1,147
Δεν μου αρέσει ποτέ η δουλειά μου.	1,55	0,886
Αισθάνομαι ότι είμαι πιο ευτυχισμένος/η στη δουλειά μου, συγκριτικά με άλλους ανθρώπους.	3,95	0,898
Τις περισσότερες μέρες είμαι ενθουσιασμένος/η με τη δουλειά μου.	3,81	0,869
Τις περισσότερες μέρες είμαι ενθουσιασμένος/η με τη δουλειά μου.	1,89	0,859
Μου αρέσει η δουλειά μου περισσότερο, απ' το μέσο όρο των εργαζομένων.	3,75	0,825
Η δουλειά μου, δεν με ενδιαφέρει αρκετά.	1,75	0,961
Βρίσκω πραγματική απόλαυση στην δουλειά μου.	3,76	0,94
Είμαι απογοητευμένος/η που ανέλαβα αυτή τη δουλειά.	1,6	0,907



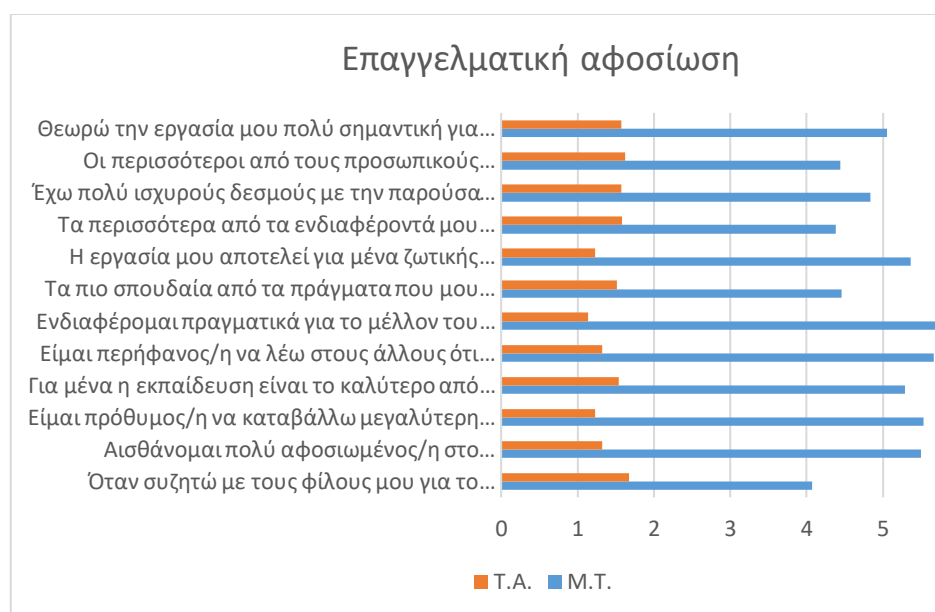
Διάγραμμα 2: Επαγγελματική ικανοποίηση

Ο Πίνακας 4 και το Διάγραμμα 3 παρουσιάζουν τις απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με το αίσθημα αφοσίωσής τους στην τωρινή τους εργασία. Οι απαντήσεις που δόθηκαν ακολουθούν επταβάθμια κλίμακα (1-Διαφωνώ Απόλυτα, 2-Διαφωνώ Μέτρια, 3- Διαφωνώ Λίγο, 4- Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ, 5-Συμφωνώ Λίγο, 6-Συμφωνώ Μέτρια, 7- Συμφωνώ Απόλυτα). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως συμφωνούν αρκετά με τις δηλώσεις τις κλίμακας που αφορούν την αφοσίωσή τους με τη μέση τιμή των δηλώσεων να κυμάνθηκε στο 4,07 έως 5,82 και η τυπική απόκλιση αντίστοιχα στο διάστημα [1,136 – 1,674].

Πίνακας 4: Επαγγελματική Αφοσίωση

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΚΛΙΜΑΚΑΣ ΑΦΟΣΙΩΣΗΣ	M.T.	T.A.
Όταν συζητώ με τους φίλους μου για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, μιλώ για ένα επάγγελμα που εξασφαλίζει εξαιρετική σταδιοδρομία.	4,07	1,674
Αισθάνομαι πολύ αφοσιωμένος/η στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.	5,5	1,32
Είμαι πρόθυμος/η να καταβάλλω μεγαλύτερη προσπάθεια από το αναμενόμενο, προκειμένου να συμβάλλω στο κύρος του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.	5,53	1,234
Για μένα η εκπαίδευση είναι το καλύτερο από όλα τα πιθανά επαγγέλματα που θα μπορούσα να ασκήσω.	5,29	1,539

Είμαι περήφανος/η να λέω στους άλλους ότι είμαι εκπαιδευτικός.	5,67	1,323
Ενδιαφέρομαι πραγματικά για το μέλλον του επαγγέλματός μου.	5,82	1,136
Τα πιο σπουδαία από τα πράγματα που μου συμβαίνουν, σχετίζονται με τη δουλειά μου.	4,46	1,518
Η εργασία μου αποτελεί για μένα ζωτικής σημασίας δραστηριότητα.	5,36	1,23
Τα περισσότερα από τα ενδιαφέροντά μου επικεντρώνονται γύρω από την εργασία μου.	4,38	1,582
Έχω πολύ ισχυρούς δεσμούς με την παρούσα δουλειά μου, τους οποίους θα ήταν πολύ δύσκολο να διακόψω.	4,84	1,578
Οι περισσότεροι από τους προσωπικούς στόχους για τη ζωή μου, είναι προσανατολισμένοι σε σχέση με την εργασία μου.	4,44	1,621
Θεωρώ την εργασία μου πολύ σημαντική για την ύπαρξή μου.	5,05	1,577



Διάγραμμα 3: Επαγγελματική αφοσίωση

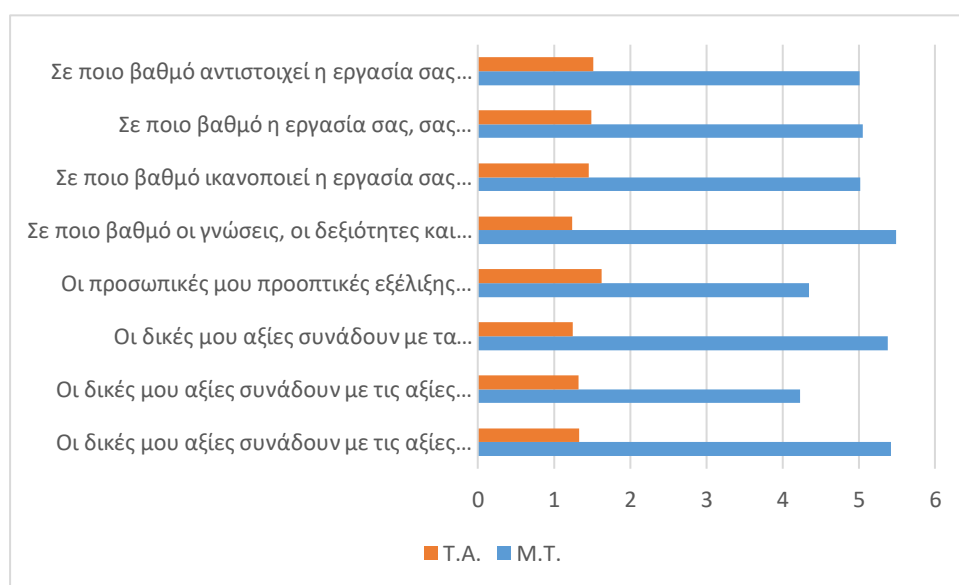
Ο Πίνακας 5 και το Διάγραμμα 4 παρουσιάζουν τις απαντήσεις των ερωτηθέντων σχετικά με το «ταίριασμα» εκπαιδευτικού – επαγγέλματος. Οι απαντήσεις που δόθηκαν ακολουθούν επταβάθμια κλίμακα (1 – Ποτέ, 4 – Μέτρια και 7 – Πάρα πολύ). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα, όλες οι δηλώσεις της κλίμακας βρίσκουν το δείγμα να συμφωνεί με αυτές με τη Μ.Τ να κυμάνθηκε στο διάστημα από Μ.Τ.[4,23 – 5,42] και την τυπική απόκλιση στο διάστημα [1,238 – 1,624].

Πίνακας 5: Ταίριασμα εκπαιδευτικού και επαγγέλματος

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΚΛΙΜΑΚΑΣ ΤΑΙΡΙΑΣΜΑΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ - ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ	Μ.Τ.	Τ.Α.
Οι δικές μου αξίες συνάδουν με τις αξίες στο πλαίσιο του επαγγέλματός του	5,42	1,328

εκπαιδευτικού.

Οι δικές μου αξίες συνάδουν με τις αξίες των συναδέλφων στο πλαίσιο του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.	4,23	1,319
Οι δικές μου αξίες συνάδουν με τα χαρακτηριστικά του έργου που επιτελώ στο πλαίσιο του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.	5,38	1,243
Οι προσωπικές μου προοπτικές εξέλιξης συνάδουν με τις ευκαιρίες που παρέχονται στο πλαίσιο του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.	4,35	1,624
Σε ποιο βαθμό οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι ικανότητές σας ταιριάζουν με τις απαιτήσεις της εργασίας σας;	5,49	1,238
Σε ποιο βαθμό ικανοποιεί η εργασία σας τις ανάγκες σας;	5,02	1,458
Σε ποιο βαθμό η εργασία σας, σας επιτρέπει να κάνετε το είδος της δουλειάς που θέλετε να κάνετε;	5,05	1,492
Σε ποιο βαθμό αντιστοιχεί η εργασία σας σε αυτό που θεωρείτε ως επιθυμητό?	5,01	1,515



Διάγραμμα 4: Ταίριασμα εκπαιδευτικού και επαγγέλματος

8.2 Στατιστική Ανάλυση

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας δημιουργήθηκε ερωτηματολόγιο αυτό-αναφοράς, το οποίο αποτελείται από 46 ερωτήσεις χωρισμένες σε τέσσερα μέρη, διασαφηνίζοντας τον σκοπό της έρευνας, ενώ δεν υπήρχαν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι απαντήθηκαν όλες οι ερωτήσεις του. Αναφορικά με τα μέρη της έρευνας τα οποία θα δούμε αναλυτικά παρακάτω, αποτελούνται από τα εξής: α) η πρόθεση αποχώρησης από την δουλειά του εκπαιδευτικού, όσον αφορά την τωρινή δουλειά (8 ερωτήσεις), β) το βαθμό της ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας του εκπαιδευτικού, όσον αφορά την τωρινή δουλειά

(18 ερωτήσεις), γ) το βαθμό αφοσίωσης του εκπαιδευτικού, όσον αφορά την τωρινή δουλειά (12 ερωτήσεις) και δ) σε ποιο βαθμό οι αξίες συνάδουν με το ταίριασμα εκπαιδευτικού – επαγγέλματος (8 ερωτήσεις). Όλες οι αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν με το λογισμικό επεξεργασίας στατιστικών δεδομένων για τις κοινωνικές επιστήμες SPSS ® της IBM, στην έκδοση 25.

8.2.1 Στατιστικός έλεγχος t

Στο επόμενο στάδιο της στατιστικής ανάλυσης μελετήσαμε κατά πόσο υπάρχει διαφοροποίηση στην Πρόθεση Αποχώρησης ανάμεσα στα δύο φύλα. Αναλύοντας τον πίνακα 6, τα αποτελέσματα που παίρνουμε όσον αφορά το φύλο, δείχνει ότι στο συνολικό δείγμα οι 72 είναι άνδρες και οι 149 είναι γυναίκες. Ο μέσος όρος στην πρόθεση αποχώρησης είναι 2,49 για τους άνδρες και 2,32 για τις γυναίκες.

Πίνακας 6: Μέσος όρος και Τυπική απόκλιση της πρόθεσης αποχώρησης ως προς το φύλο

	Φύλο	N	M.T.	T.A.
ΠΡΟΘΕΣΗ ΑΠΟΧΩΡΗΣΗΣ	Άνδρας	72	2,4940	1,41927
	Γυναίκα	149	2,3212	1,30063

Ο έλεγχος έγινε με την χρήση του στατιστικού ελέγχου T-test με ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples Test). Ο παρακάτω πίνακας 7 αποτυπώνει συνολικά τα αποτελέσματα της δοκιμασίας T-test καθώς και την Μέση Τιμή και Τυπική Απόκλιση για κάθε ομάδα (ανδρών και γυναικών). Ελέγχοντας τα αποτελέσματα καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως δεν υπάρχει στατιστική διαφορά μεταξύ τους, διότι $p = 0.370 < 0.05$ και συνεπώς η πρόθεση αποχώρησης δεν διαφέρει, στατιστικώς σημαντικά, ανάμεσα στις ομάδες.

Πίνακας 7: T-test ως προς το φύλο για την πρόθεση αποχώρησης

ΦΥΛΟ					
	Άνδρες	Γυναίκες			
	N=72	N=149	t	df	P

Πρόθεση αποχώρησης	MT 2,4940	TA 1,4192	MT 2,3212	TA 1,3006	0,899	219	0,370
-----------------------	--------------	--------------	--------------	--------------	-------	-----	-------

8.2.2 Συσχετίσεις δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων

Συσχετίζοντας τις μεταβλητές του δείγματος, ηλικία, χρόνια προϋπηρεσίας και την πρόθεση αποχώρησης, παρατηρούμε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση της πρόθεσης αποχώρησης των εκπαιδευτικών τόσο με την ηλικία ($p < 0.001$) όσο και με τα χρόνια προϋπηρεσίας ($r(221) = -0,223$, $p < 0.001$). μεταξύ της ηλικίας με τα χρόνια προϋπηρεσίας [$r(221) = -0,268$, $p < 0.001$]. Και οι δύο παράγοντες παρουσίασαν ιδιαίτερα ασθενή, αρνητική συσχέτιση.

Πίνακας 8: Συσχέτιση Ηλικίας και Προϋπηρεσίας με την Πρόθεση Αποχώρησης

Παράγοντες	Πρόθεση αποχώρησης
Ηλικία	-0,223**
Χρόνια προϋπηρεσίας	-0,268**

* $p < 0.05$, ** $p < 0.001$

8.2.3 Ανάλυση διακύμανσης

Ο στατιστικός έλεγχος ONEWAY ANOVA για την αποχώρηση σε σχέση με το επίπεδο σπουδών έδωσε στατιστικά σημαντική τιμή [$F(3, 217) = 3,360$, $p = 0,020$].

Ο παρακάτω πίνακας απεικονίζει συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα τόσο της ANOVA όσο και της Μέσης Τιμής και Τυπικής Απόκλισης για κάθε επίπεδο σπουδών.

Πίνακας 9: Δοκιμασία ANOVA επιπέδου σπουδών και πρόθεση αποχώρησης

Πρόθεση Αποχώρ	Επίπεδο σπουδών και Αποχώρηση				F(3,217)	p
	Βασικό Πτυχίο N = 99	Δεύτερο Πτυχίο N=22	Μεταπτυχιακό N=91	Διδακτορικό N=9		

ησης									3,360 ,020*
	MT	TA	MT	TA	MT	TA	MT	TA	
	2,073	1,080	2,448	1,521	2,651	1,442	2,777	1,831	

*p<0.05, **p<0.001

Τέλος, η πρόθεση αποχώρησης ως προς τις σπουδές των ερωτηθέντων δεν παρατηρήθηκε κάποια σημαντική διαφορά. Η ανισότητα του πλήθους των υποσυνόλων επέβαλε την χρήση του αρμονικού μέσου (22,515) για τη στατιστική δοκιμασία Tukey B έναντι του αριθμητικού μέσου. Οι κάτοχοι διδακτορικού τίτλου παρουσιάζουν μεγαλύτερη τάση για αποχώρηση, με τους κατέχοντες μεταπτυχιακού τίτλου ενώ ακολουθούν οι κάτοχοι δευτέρου πτυχίου και οι πτυχιούχοι σε απόλυτη φθίνουσα σειρά. Η διαφοροποίηση αυτή παρουσιάζεται αναλυτικά στον πίνακα 10.

Πίνακας 10: Post Hoc Για την Πρόθεση Αποχώρησης ως προς το επίπεδο σπουδών

		Πρόθεση Αποχώρησης	
		N	Subset 1 alpha
Tukey B	Βασικό Πτυχίο	99	2,073
	Δεύτερο Πτυχίο	22	2,448
	Μεταπτυχιακό	91	2,651
	Διδακτορικό	9	2,777

Ο στατιστικός έλεγχος ONEWAY ANOVA για την αποχώρηση σε σχέση με την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών έδωσε στατιστικά σημαντική τιμή [$F(3, 217) = 3,532, p = ,016$]. Η μέση τιμή για άγαμο ήταν η υψηλότερη (Μ.Τ. = 2,972), ακολούθει ο/η σε χηρεία (Μ.Τ. = 2,387), ο έγγαμος (Μ.Τ. = 2,254) και τελευταία ο/η διαζευγμένος/η (Μ.Τ. = 2,102). Ως προς τις τυπικές αποκλίσεις μεγαλύτερη τιμή παρουσίασε κατά αντιστοιχία ο/η άγαμος (Τ.Α. = 1,505), ακολούθως ο/η έγγαμος (Τ.Α. = 1,298) και τελευταία ο/η διαζευγμένος (Τ.Α. = 1,055). Ο παρακάτω πίνακας απεικονίζει συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα τόσο της ANOVA όσο και της Μέσης Τιμής και Τυπικής Απόκλισης για την οικογενειακή κατάσταση.

Πίνακας 11: Έλεγχος ANOVA για την αποχώρηση σε σχέση με την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών

Έγγαμος	Άγαμος	Διαζευγμένος	Σε χηρεία	F(x, p)
---------	--------	--------------	-----------	---------

										y)	
Αποχώρηση	N = 152		N=41		N=21		N=7				
	MT	TA	MT	TA	MT	TA	MT	TA			
	2,254	1,298	2,972	1,505	2,102	1,055	2,387	1,225	3,532	,016	*
*p<0.05, **p<0.001											

Τέλος η πρόθεση αποχώρησης ως προς την οικογενειακή κατάσταση των ερωτηθέντων παρατηρούμε ότι είναι υψηλότερη στους άγαμους, με τους εκπαιδευτικούς σε κατάσταση χηρείας να ακολουθούν και στο τέλος να είναι οι έγγαμοι και οι διαζευγμένοι σε απόλυτη φθίνουσα σειρά. Ο πίνακας 12 παρουσιάζει αναλυτικά τα αποτελέσματα.

Πίνακας 12: Post Hoc Για την Πρόθεση Αποχώρησης ως προς την οικογενειακή κατάσταση

		Πρόθεση Αποχώρησης	
		N	Subset 1 alpha
Tukey B	Διαζευγμένος	21	2,1020
	Έγγαμος	152	2,2547
	Σε χηρεία	7	2,3878
	Άγαμος	41	2,9721

Ο στατιστικός έλεγχος ONEWAY ANOVA για την αποχώρηση σε σχέση με την δυναμικότητα του σχολείου δεν έδωσε στατιστικά σημαντική τιμή [$F(3, 217) = ,872, p = ,456$]. Η μέση τιμή για 1/θέσιο έως 3/θέσιο ήταν η υψηλότερη (M.T. = 2,639), ακολουθεί 11/θέσιο και άνω (M.T. = 2,496), 4/θέσιο έως 7/θέσιο (M.T.=2,252) και τελευταία 8/θέσιο έως 10/θέσιο (M.T. = 2,222). Ως προς τις τυπικές αποκλίσεις μεγαλύτερη τιμή παρουσίασε κατά αντιστοιχία 11/θέσιο και άνω (T.A.= 1,477), ακολούθως 1/θέσιο έως 3/θέσιο (T.A. = 1,359), 4/θέσιο έως 7/θέσιο (T.A.=1,247) και τελευταία 8/θέσιο έως 10/θέσιο (T.A. = 1,172). Ο παρακάτω πίνακας απεικονίζει συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα τόσο της ANOVA όσο και της Μέσης Τιμής και Τυπικής Απόκλισης για την δυναμικότητα του σχολείου.

Πίνακας 13: Δοκιμασία ANOVA μεταξύ της αποχώρησης και της δυναμικότητας του σχολείου

1/θέσιο έως 3//θέσιο	4/θέσιο έως 7/θέσιο	8/θέσιο έως 10/θέσιο	11/θέσιο και άνω	F	P
----------------------	---------------------	----------------------	------------------	---	---

Αποχώρηση	N = 19		N=68		N=45		N=89			
	MT	TA	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
	2,639	1,359	2,252	1,247	2,222	1,172	2,496	1,477	,872	,456

*p<0.05,

**p<0.001

Αν και δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση της πρόθεσης αποχώρησης των εκπαιδευτικών ως προς την δυναμικότητα του σχολείου υπηρετήσης εντούτοις παρατηρήθηκε μεγαλύτερη τάση στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε 1/θέσιο έως και 3/θέσιο, με τους εκπαιδευτικούς των μεγάλων σχολείων (11/θέσιο και άνω). Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί σε 4/θέσια έως και 7/θέσια και στο τέλος όσοι υπηρετούν σε 8/θέσια μέχρι 10/θέσια σε απόλυτη φθίνουσα σειρά. Ο πίνακας 14 παρουσιάζει αναλυτικά τα αποτελέσματα.

Πίνακας 14: Post Hoc Για την Πρόθεση Αποχώρησης ως προς την οργανικότητα του σχολείου

		Πρόθεση Αποχώρησης	Subset 1 alpha
		N	
Tukey B	8/θέσιο έως 10/θέσιο	45	2,2222
	4/θέσιο έως 7/θέσιο	68	2,2521
	11/θέσιο και άνω	89	2,4960
	1/θέσιο έως 3/θέσιο	19	2,6391

Ο στατιστικός έλεγχος ONEWAY ANOVA για την αποχώρηση σε σχέση με την περιοχή του σχολείου δεν έδωσε στατιστικά σημαντική τιμή [$F(2, 218) = 1,064, p = 0,347$]. Η μέση τιμή για την ημι-αστική περιοχή ήταν η υψηλότερη (M.T. = 2,6060), ακολουθεί η Αστική περιοχή (M.T. = 2,3086) και τελευταία η αγροτική περιοχή (M.T. = 2,2731). Ως προς τις τυπικές αποκλίσεις μεγαλύτερη τιμή παρουσίασε κατά αντιστοιχία η Ημιαστική περιοχή (T.A.= 1,4183), ακολούθως η Αστική (T.A. = 1,31884) και τελευταία η Αγροτική περιοχή (T.A. = 1,2822). Ο παρακάτω πίνακας απεικονίζει συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα τόσο της ANOVA όσο και της Μέσης Τιμής και Τυπικής Απόκλισης για κάθε περιοχή.

Πίνακας 15: Δοκιμασία ANOVA για την αποχώρηση σχετικά με την περιοχή του σχολείου

	Αστική περιοχή		Ημιαστική περιοχή		Αγροτική περιοχή		F(2, 218)	P
Αποχώρηση	N = 131		N=56		N=34			
	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
	2,3086	1,31884	2,6020	1,4183	2,2731	1,2822	1,064	,347

Αν και δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση της πρόθεσης αποχώρησης των εκπαιδευτικών ως προς την περιοχή του σχολείου, υψηλότερες τιμές παρουσίασαν οι εκπαιδευτικοί από τις ημιαστικές περιοχές. Ακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί των αστικών περιοχών και τέλος οι εκπαιδευτικοί από τις αγροτικές περιοχές. Ο πίνακας 16 παρουσιάζει αναλυτικά τα αποτελέσματα.

Πίνακας 16: Post Hoc Για την Πρόθεση Αποχώρησης ως προς την περιοχή του σχολείου

		Πρόθεση Αποχώρησης	
		N	Subset 1 alpha
Tukey B	Αγροτική περιοχή	34	2,2731
	Αστική περιοχή	131	2,3086
	Ημιαστική	56	2,6020

Ο στατιστικός έλεγχος ONEWAY ANOVA για την αποχώρηση σε σχέση με την δυναμικότητα του σχολείου δεν έδωσε στατιστικά σημαντική τιμή [$F(2, 218) = ,704$, $p = ,496$]. Η μέση τιμή για 120-170 ήταν η υψηλότερη (M.T. = 2,544), ακολούθει πάνω από 170 (M.T. = 2,332) και τελευταία <120 (M.T. = 2,285). Ως προς τις τυπικές αποκλίσεις μεγαλύτερη τιμή παρουσίασε κατά αντιστοιχία 120-170 (T.A.= 1,524), ακολούθως πάνω από 170 (T.A. = 1,362) και τελευταία <120 (T.A. = 1,128). Ο παρακάτω πίνακας απεικονίζει συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα τόσο της ANOVA όσο και της Μέσης Τιμής και Τυπικής Απόκλισης για τη δυναμικότητα του σχολείου.

Πίνακας 17: Δοκιμασία ANOVA για την αποχώρηση και την δυναμικότητα του σχολείου

	<120		120-170		Πάνω από 170		F	P
	N = 72		N=63		N=86			
Αποχώρηση	MT	TA	MT	TA	MT	TA		
	2,2857	1,1286	2,5442	1,5246	2,3322	1,3622	,704	,496

Αν και δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση της πρόθεσης αποχώρησης των εκπαιδευτικών ως προς το πλήθος των μαθητών του σχολείου, υψηλότερες τιμές παρουσίασαν οι εκπαιδευτικοί από σχολεία με 120-170 μαθητές. Ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί από σχολεία με παραπάνω από 170 μαθητές και στο τέλος έως 120 μαθητές. Ο πίνακας 18 παρουσιάζει αναλυτικά τα αποτελέσματα.

Πίνακας 18: Post Hoc Για την Πρόθεση Αποχώρησης ως προς το μέγεθος του σχολείου

		Πρόθεση Αποχώρησης	
		N	Subset alpha
Tukey B	<120	72	2,2857
	>170	86	2,3322
	120-170	63	2,5442

Ο στατιστικός έλεγχος ONEWAY ANOVA για την αποχώρηση σε σχέση με το πλήθος υπηρετήσης σχολείων έδωσε στατιστικά σημαντική τιμή [$F(2, 218) = 7,314$ $p = ,001$]. Η μέση τιμή για περισσότερα από δύο σχολεία ήταν η υψηλότερη (M.T. = 3,505), ακολουθεί δύο σχολεία (M.T. = 2,761) και τελευταία ένα σχολείο (M.T. = 2,230). Ως προς τις τυπικές αποκλίσεις μεγαλύτερη τιμή παρουσίασε κατά αντιστοιχία περισσότερα από δύο σχολεία (T.A. = 1,755), ακολούθως ένα σχολείο (T.A. = 1,280) και τελευταία δύο σχολεία (T.A. = 1,213). Ο παρακάτω πίνακας απεικονίζει συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα τόσο της ANOVA όσο και της Μέσης Τιμής και Τυπικής Απόκλισης για το πλήθος υπηρετήσης σχολείων.

Πίνακας 19: Δοκιμασία ANOVA για την αποχώρηση σε σχέση με το πλήθος υπηρετησης σχολείων που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί

	Σε ένα σχολείο		Σε δύο σχολεία		Σε περισσότερα από δύο σχολεία		F	P
Αποχώρηση	N = 178		N=30		N=13			
	MT	TA	MT	TA	MT	TA	7,314	,001
	2,2303	1,28074	2,7619	1,21354	3,5055	1,75509		

Τέλος η πρόθεση αποχώρησης ως προς το ωράριο των ερωτηθέντων δεν παρατηρούμε κάποια σημαντική διαφορά. Κάθε ομαδοποίηση μεταξύ των τριών τύπων σχολείων δεν έδωσε σημαντική διαφοροποίηση όπως δείχνει και ο παρακάτω πίνακας 20 που περιέχει τα αποτελέσματα του PostHoc ελέγχου Tukey B.

Πίνακας 20: Post Hoc Για την Πρόθεση Αποχώρησης ως προς το πλήθος σχολείων που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί

		Πρόθεση Αποχώρησης		
		N	Subset 1	Subset 2
Tukey B	Σε ένα σχολείο	178	2,2303	
	Σε δύο σχολεία	30	2,7619	2,7619
	Τουλάχιστον σε τρία σχολεία	13		2, 5055

Ο στατιστικός έλεγχος ONEWAY ANOVA για την αποχώρηση σε σχέση με την εργασία δεν έδωσε στατιστικά σημαντική τιμή [$F(3, 217) = 2,492$ $p = ,061$]. Η μέση τιμή για Αναπληρωτής/τρια ήταν η υψηλότερη (M.T. = 2,812), ακολουθεί Απόσπαση (M.T. = 2,481), Διάθεση ΠΥΣΠΕ (M.T.= 2,371) και τελευταία Οργανική θέση (M.T. = 2,193). Ως προς τις τυπικές αποκλίσεις μεγαλύτερη τιμή παρουσίασε κατά αντιστοιχία Αναπληρωτής/τρια (T.A.= 1,519), ακολούθως Απόσπαση (T.A. = 1,421), Διάθεση ΠΥΣΠΕ (M.T.=1,314) και τελευταία Οργανική Θέση (T.A. = 1,223). Ο παρακάτω πίνακας απεικονίζει συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα τόσο της ANOVA όσο και της Μέσης Τιμής και Τυπικής Απόκλισης για τη σχέση εργασίας.

Πίνακας 21: Σχέση εργασίας και αποχώρηση

	Οργανική θέση		Απόσπαση		Διάθεση του ΠΥΣΠΕ		Αναπληρωτής/τρια		F	P
Αποχώρηση	N = 126		N=35		N=15		N=45			
	MT	TA	MT	TA	MT	TA	MT	TA	2,492	,061
	2,19	1,22	2,48	1,42	2,371	1,31	2,81	1,519		
	39	391	16	145	4	464	27	15		

Αν και δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση της πρόθεσης αποχώρησης των εκπαιδευτικών ως προς τη σχέση εργασίας, υψηλότερες τιμές παρουσίασαν οι αναπληρωτές/τριες εκπαιδευτικοί. Ακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί σε απόσπαση, στην διάθεση του ΠΥΣΠΕ ενώ στο τέλος ήταν οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούσαν σε οργανική θέση. Ο πίνακας 22 παρουσιάζει αναλυτικά τα αποτελέσματα.

Πίνακας 22: Post Hoc Για την Πρόθεση Αποχώρησης ως προς την σχέση εργασίας του εκπαιδευτικού

Tukey B		Πρόθεση Αποχώρησης	Subset 1 alpha
		N	
	Οργανική θέση	126	2,1939
	Διάθεση ΠΥΣΠΕ	15	2,3714
	Απόσπαση	35	2,4816
	Αναπληρωτής/τρια	45	2,8127

Ο στατιστικός έλεγχος ONEWAY ANOVA για την αποχώρηση σε σχέση με την θέση υπηρετήσεως δεν έδωσε στατιστικά σημαντική τιμή [$F(3, 217) = 1,856$ $p = ,138$]. Η μέση τιμή για Προϊστάμενος/η ήταν η υψηλότερη (M.T. = 2,738), ακολουθεί Εκπαιδευτικός (M.T. = 2,450), Διευθυντής/ντρια (M.T.= 1,995) και τελευταία Υποδιευθυντής (M.T. = 1,814). Ως προς τις τυπικές αποκλίσεις μεγαλύτερη τιμή παρουσίασε κατά αντιστοιχία Εκπαιδευτικός (T.A.= 1,391), ακολούθως Προϊστάμενος/η (T.A. = 1,338), Διευθυντής/ντρια (M.T.=1,119) και τελευταία Υποδιευθυντής (T.A. = ,547). Ο παρακάτω πίνακας απεικονίζει συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα τόσο της ANOVA όσο και της Μέσης Τιμής και Τυπικής Απόκλισης για την θέση υπηρετήσεως.

Πίνακας 23: Δοκιμασία ANOVA για την αποχώρηση σε σχέση με την θέση υπηρετήσης

	Εκπαιδευτικού		Προϊσταμένος/νης		Υποδιευθυντ ή/τριας		Διευθυντή/ντρια		F	P
Αποχώρηση	N = 170		N=12		N=10		N=29			
	MT	TA	MT	TA	MT	TA	MT	TA	1,856	,138
	2,450	1,3913	2,738	1,338	1,814	,547	1,995	1,119		

Αν και δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση της πρόθεσης αποχώρησης των εκπαιδευτικών ως προς τη θέση υπηρετήσης, υψηλότερες τιμές παρουσίασαν οι Προϊστάμενοι. Ακολούθησαν οι εκπαιδευτικοί που δεν κατείχαν κάποια θέση ευθύνης. Στο τέλος ακολούθησαν όσοι ήταν διευθυντές/τριες και οι υποδιευθυντές/ντριες σε απόλυτη φθίνουσα σειρά. Ο πίνακας 24 παρουσιάζει αναλυτικά τα αποτελέσματα.

Πίνακας 24: Post Hoc Για την Πρόθεση Αποχώρησης ως προς την θέση υπηρετήσης του εκπαιδευτικού

		Πρόθεση Αποχώρησης	
		N	Subset 1 alpha
Tukey B	Υποδιευθυντής/τριας	10	1,8143
	Διευθυντής/τριας	29	1,9951
	Εκπαιδευτικός	170	2,4504
	Προϊστάμενος/ης	12	2,7381

Ο στατιστικός έλεγχος ONEWAY ANOVA για την αποχώρηση σε σχέση με την περιφέρεια του σχολείου δεν έδωσε στατιστικά σημαντική τιμή [$F(12, 208) = 8,27$ $p = ,622$]. Ο παρακάτω πίνακας απεικονίζει συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα τόσο της ANOVA όσο και της Μέσης Τιμής και Τυπικής Απόκλισης για την περιφέρεια του σχολείου.

Πίνακας 25: Δοκιμασία ANOVA μεταξύ αποχώρησης και περιφέρειας του σχολείου

	Αποχώρηση				
	N	MT	TA	F	P
Αττικής	28	2,6327	1,55932		
Κεντρικής	26	1,9835	1,27092		
Μακεδονίας					
Ανατολικής	15	2,7048	1,70701		
Μακεδονίας					
και Θράκης					
Δυτικής	13	1,9341	1,20460	,827	,622
Μακεδονίας					
Θεσσαλίας	41	2,5540	1,50380		
Ιόνιων Νήσων	11	2,6753	1,45419		
Πελοποννήσου	17	2,6639	1,30241		
Δυτικής	10	2,0429	,81106		
Ελλάδας					
Στερεάς	14	2,4796	1,11449		
Ελλάδας					
Κρήτης	14	2,2551	1,22016		
Βορείου	12	2,1905	1,11713		
Αιγαίου					
Νοτίου	8	2,3571	1,21698		
Αιγαίου					
Ηπείρου	12	1,9286	,87110		

Ο παρακάτω πίνακας 26 παρουσιάζει αναλυτικά τα αποτελέσματα για τον έλεγχο PostHoc Tukey B για κάθε περιφέρεια της Ελλάδας.

Πίνακας 26: Post Hoc Για την Πρόθεση Αποχώρησης ως προς την περιφέρεια του σχολείου

	Περιφέρεια	N	Subset 1 alpha
Tukey B	Ηπείρου	12	1.9286
	Δυτικής Μακεδονίας	13	1.9341
	Κεντρικής Μακεδονίας	26	1.9835
	Δυτικής Ελλάδας	10	2.0429
	Βορείου Αιγαίου	12	2.1905
	Κρήτης	14	2.2551
	Νοτίου Αιγαίου	8	2.3571
	Στερεάς Ελλάδας	14	2.4796
	Θεσσαλίας	41	2.5540
	Αττικής	28	2.6327
	Πελοποννήσου	17	2.6639
	Ιόνιων Νήσων	11	2.6753
	Ανατολικής Μακεδονίας & Θράκης	15	2.7048

8.2.4 Διερεύνηση παραγόντων που επηρεάζουν την Πρόθεση Αποχώρησης

Συσχετίζοντας τις μεταβλητές του δείγματος, Επαγγελματική Ικανοποίηση, Αφοσίωση Επαγγέλματος με την πρόθεση αποχώρησης, παρατηρούμε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ τους. Αναλυτικότερα βλέπουμε ότι στην Πρόθεση Αποχώρησης σε σχέση με την Επαγγελματική Ικανοποίηση το $p=0,000$ και είναι μικρότερο του 0,05 άρα είναι στατιστικά σημαντική η μέτρια θετική συσχέτιση όπως δείχνει και ο δείκτης Pearson = 0,655. Το ίδιο ισχύει και με την Πρόθεση Αποχώρησης σε σχέση με την Αφοσίωση Επαγγέλματος όπου το $p=0,000$ και είναι μικρότερο του 0,05 άρα είναι στατιστικά σημαντική η χαμηλή θετική συσχέτιση όπως δείχνει και ο δείκτης Pearson = -0,424. Τέλος στατιστικά σημαντική είναι και η συσχέτιση μεταξύ Επαγγελματικής Ικανοποίησης και η Αφοσίωση Επαγγέλματος όπου το $p=0,000$ και είναι μικρότερο του 0,05 άρα είναι στατιστικά σημαντική η μέτρια θετική συσχέτιση όπως δείχνει και ο δείκτης Pearson = 0,577.

Πίνακας 27: Συσχέτιση παραγόντων με την Πρόθεση Αποχώρησης

Παράγοντες	Πρόθεση αποχώρησης
Επαγγελματική Ικανοποίηση	-.655**
Ταίριασμα Εκπαιδευτικού Επαγγέλματος	-.480**
Επαγγελματική Αφοσίωση	-.424**
*p<0,05, **p<0.001	

Συσχετίζοντας τις μεταβλητές του δείγματος, Ταίριασμα Επαγγέλματος με την Πρόθεση Αποχώρησης, παρατηρούμε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ τους και μπορούμε να συνεχίσουμε στην ανάλυση της παλινδρόμησης όπως θα δούμε παρακάτω. Αναλυτικότερα βλέπουμε ότι στην Πρόθεση Αποχώρησης σε σχέση με το Ταίριασμα Επαγγέλματος το $p = 0,000$ και είναι μικρότερο του 0,05 άρα είναι στατιστικά σημαντική η συσχέτιση όπως δείχνει και ο δείκτης Pearson = 0,480 δηλαδή 48%.

Στον παρακάτω πίνακα βλέπουμε ποιες μεταβλητές περιλήφθηκαν στο μοντέλο της πρόβλεψης στην παλινδρόμηση, χρησιμοποιώντας την μεταβλητή Επαγγελματική Ικανοποίηση ως προς την εξαρτημένη μεταβλητή της Πρόθεσης Αποχώρησης.

Ο πίνακας 28 μας δείχνει το Προσαρμοσμένο Συντελεστή Προσδιορισμού (Adjusted R Square) του μοντέλου μας, όπου το 42,6% από την συνολική διακύμανση της εξαρτημένης μας μεταβλητής εξηγείται από την Επαγγελματική Ικανοποίηση. Αυτό σημαίνει ότι είναι λίγο λιγότερο από το 50% και είναι ένας τρόπος να ποσοτικοποιήσουμε το πόσο πετυχημένο είναι το μοντέλο μας και όσο μεγαλύτερο είναι αυτό το ποσοστό τόσο το καλύτερο.

Πίνακας 28: Περίληψη μοντέλου παλινδρόμηση για την πρόθεση αποχώρησης

Μοντέλο	Σταθερά	R	R ²	Adj. R ²	Τυποποιημένα σφάλματα
1	Επαγγελματική Ικανοποίηση	,655	,429	,426	1,01468

Ο πίνακας (ANOVA) στην παλινδρόμηση μας δείχνει έναν τυπικό έλεγχο αυτής όπου στην ουσία εφόσον δεν έχουμε παραβλέψει κάποιες από τις προϋποθέσεις της παλινδρόμησης, αυτός ο πίνακας θα βγαίνει πάντα στατιστικά σημαντικός όπως μας δείχνει και το $p = 0.00$ γιατί είναι μικρότερο του 0,05.

Πίνακας 29: Δοκιμασία ANOVA κατά τον έλεγχο γραμμικής παλινδρόμησης

Μοντέλο	Άθροισμα Τετραγώνων	df	Μέση Τιμή Τετραγώνων	F(1,219)	p
1	169.355	1	169.355	164.491	.000**
	225.477	219	1.030		
	394.832	220			

** $p < 0.001$, Ανεξάρτητη Μεταβλητή: Πρόθεση Αποχώρησης, Πρόβλεπτικός παράγοντας: Επαγγελματική Ικανοποίηση

Ο πίνακας 30 δείχνει την σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών, της Επαγγελματικής Ικανοποίησης και της Πρόθεσης Αποχώρησης όπου $p = 0.00$ άρα είναι στατιστικά σημαντική γιατί είναι μικρότερη του 0,05.

Πίνακας 30: Πίνακας Συντελεστών παλινδρόμησης

Model	Μη τυποποιημένοι Συντελεστές		Τυποποιημένοι Συντελεστές	t	p
	B	Std. Error	Beta		
(Σταθερές)	7.704	.421		18.304	.000
ΕΠΑΓΓ. ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ	-1.371	.107	-.655	-12.825	.000

Εξαρτημένη Μεταβλητή: Πρόθεση Αποχώρησης

9 Συζήτηση

Ο σκοπός αυτής της έρευνας είναι να διερευνήσει παράγοντες που σχετίζονται με την πρόθεση αποχώρησης, όπως η επαγγελματική ικανοποίηση, η επαγγελματική αφοσίωση και το ταίριασμα εκπαιδευτικού – επαγγέλματος.

Όσον αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων στην έρευνα, το φύλο είναι μία από τις κοινές μεταβλητές σε αυτόν τον τύπο μελέτης. Η διαφοροποίηση στο φύλο δεν έδωσε σημαντική στατιστική σημαντικότητα. Η μελέτη των Billingsley and Cross (1992) βρήκε επίσης ένα παρόμοιο αποτέλεσμα, δηλαδή, το φύλο δεν παίζει σημαντικό ρόλο στην ικανοποίηση από την εργασία σύμφωνα. Ωστόσο, οι άνδρες εκπαιδευτικοί φάνηκε να έχουν περισσότερες πιθανότητες να αποχωρήσουν από το επάγγελμα σε σχέση με τις γυναίκες. Αυτό το εύρημα συνάδει με τη μελέτη των Bender, Donohue and Heywood (2005), η οποία διαπίστωσε ότι σε επαγγέλματα όπως αυτό του/της εκπαιδευτικού, οι γυναίκες είναι πιο ικανοποιημένες από ότι οι άνδρες. Πολλές άλλες μελέτες υποστηρίζουν επίσης τα ίδια αποτελέσματα (Clark 1997· Bellman, Forster, Still and Cooper 2003) . Αυτές οι μελέτες δείχνουν ότι οι άνδρες είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από την εργασία τους σε σχέση με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς και ως εκ τούτου έχουν την προθυμία να αποχωρήσουν. Αλλά και σε άλλες έρευνες (Ma and Macmillan 1999· Klecker and Lodman 1999· Egbule, 2003· Oshagbemi 2003) διαπιστώθηκε πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί ήταν περισσότερο ικανοποιημένες από την εργασία τους σε σχέση με τους άνδρες.

Δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση αναφορικά με την ηλικία. Αντιθέτως μια μελέτη των Firebaugh and Harley (1995) διαπίστωσε ότι οι μεγαλύτεροι σε ηλικία εργαζόμενοι βιώνουν υψηλά επίπεδα ικανοποίησης και δέσμευσης από την εργασία. Η έρευνα των Γκόλια (2014) και Γαρυφάλλου (2020) κατέληξε στο ίδιο συμπέρασμα.

Τα χρόνια προϋπηρεσίας δεν επηρεάζουν την πρόθεση αποχώρησης. Αυτό το εύρημα συνάδει με προηγούμενες μελέτες (Henkin et al., 2000). Αν και οι εκπαιδευτικοί που έχουν από 31 χρόνια και πάνω, βιώνουν πιο έντονα την πρόθεση αποχώρησης. Σε έρευνες των Τσολακίδη (2010) και Τσατσουλή (2017) τα έτη

προϋπηρεσίας φαίνεται να είναι ένας παράγοντας διαφοροποίησης. Επιπλέον, μια μελέτη των Van and Maele και Van Houtte (2012) διαπίστωσε ότι όσο περισσότερα χρόνια προϋπηρεσίας έχει ένας εκπαιδευτικός, τόσο χαμηλότερη είναι η ικανοποίησή του.

Σχετικά με τη δυναμικότητα και την περιοχή του σχολείου δεν βρέθηκε σημαντική στατιστική διαφοροποίηση αν και σε έρευνα του Μλεκάνη (2005) σχετικά με τις συνθήκες εργασίας, βρέθηκε διαφοροποίηση ανάλογα με το σχολείο στο οποίο εργάζονται οι δάσκαλοι.

Οι εργασιακές σχέσεις των συμμετεχόντων ως προς την πρόθεση αποχώρησης δεν έδειξαν στατιστικές διαφορές, αν και οι αναπληρωτές/τριες τη βιώνουν πιο έντονα. Έρευνα της Λιάκου (2015) συμφώνησε με το παραπάνω εύρημα. Επιπλέον, σε έρευνα (Τζούβα, 2017) διαπιστώθηκε ότι η μη έγκυρη τοποθέτηση αναπληρωτών/τριων στα σχολεία ήταν η πιο σημαντική πηγή ανασφάλειας. Οι οργανικά τοποθετημένοι εκπαιδευτικοί αισθάνονται πιο ασφαλείς εν αντιθέσει με τους αναπληρωτές.

Η έρευνα για την οικογενειακή κατάσταση δεν έχει στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα, αλλά σε σύγκριση με άλλες κατηγορίες, οι άγαμοι εκπαιδευτικοί είναι πιο πρόθυμοι να εγκαταλείψουν τη δουλειά τους. Οι μελέτες των Balay and Ipek (2010) και του Sezgin (2009) επιβεβαιώνουν αυτό το συμπέρασμα. Η έρευνά τους έδειξε πως οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί είναι πιο αφοσιωμένοι από τους άγαμους εκπαιδευτικούς. Αλλά και πολλές άλλες έρευνες (Βασιλόπουλος, 2012 · Κάμτσιος και Λώλης, 2016 · Maslach and Jackson, 1981· Gold, 1985 · Chang, 2009) συμφωνούν ως ένα βαθμό με το παραπάνω εύρημα.

Όσον αφορά το εκπαιδευτικό επίπεδο των συμμετεχόντων, δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά. Τα αποτελέσματα των Maslach and Jackson (1981) συνάδουν με αυτό το εύρημα. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί πως οι κατέχοντες Διδακτορικού Διπλώματος αισθάνονται πιο έντονα την πρόθεση αποχώρησης. Αυτό το εύρημα είναι συνεπές με τα αποτελέσματα του Mottaz (1988) αλλά και άλλων ερευνών (Μούζουρα, 2005).

Η πρόθεση αποχώρησης ως προς τη θέση υπηρετήσης των εκπαιδευτικών δεν αποτελεί σημαντική συσχέτιση. Το μεγαλύτερο βαθμό πρόθεσης αποχώρησης

δήλωσαν οι κατέχοντες θέση Προϊσταμένου/ης και ακολούθησαν ο/η εκπαιδευτικός, ο/η Διευθυντής/ντρια και Υποδιευθυντής/ντρια.

Κατά τη διερεύνηση της επίδρασης του πλήθους υπηρετήσης σχολείων ως προς την πρόθεση αποχώρησης δεν βρέθηκε σημαντική στατιστική συσχέτιση. Ωστόσο οι εκπαιδευτικοί που συμπληρώνουν ωράριο σε περισσότερα από δύο σχολεία, διαφέρουν από τους συναδέλφους πλήρους απασχόλησης. Η διαπίστωση αυτή έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα των Αντωνίου και Ντάλλα (2010), η οποία έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί που μετακινούνται σε πολλά σχολεία, είναι ασταθείς, γεγονός που οδηγεί σε άγχος και πίεση.

Η ανάλυση συσχέτισης που έγινε για να διαπιστωθεί αν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ επαγγελματικής ικανοποίησης και της πρόθεσης αποχώρησης από το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, έδειξε μέτρια αρνητική στατιστική συσχέτιση. Σε σχετική έρευνα (Chonwen et. al., 2014) διαπιστώθηκε πως υπάρχει αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων και της πρόθεσής τους να αποχωρήσουν από αυτή. Όσο αυξάνεται η επαγγελματική ικανοποίηση τόσο μειώνεται η πιθανότητα αποχώρησης από αυτό και αντίστροφα όσο μειώνεται η επαγγελματική ικανοποίηση, τόσο αυξάνεται η πιθανότητα αποχώρησης. Και σε έρευνα των Adeyemo και Afolabi (2007) βρέθηκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης και της πρόθεσης αποχώρησης. Η μελέτη της Kafumbu (2019) έδειξε το ίδιο αποτέλεσμα. Οι επαγγελματικά ικανοποιημένοι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μικρές πιθανότητες αποχώρησης. Έρευνες (Ζουρνατζή κ.α., 2006· Koustelios and Kousteliou, 1998) έχουν δείξει πως οι Έλληνες εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους. Ο Μπρούζος (2002), (2004) και η Γραμματικού (2017) διαπίστωσαν στην έρευνά τους ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν γενικά ικανοποιημένοι από την εργασία τους. Τη σχέση ανάμεσα στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και της πρόθεσής τους για αποχώρηση από το επάγγελμα μελέτησαν και οι Perrachione et. al. (2008). Η έρευνά τους έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί που εξέφρασαν την πρόθεση να παραμείνουν στο επάγγελμά τους, ήταν ικανοποιημένοι από αυτό. Αυτό το εύρημα επιβεβαιώνεται και από πρόσφατες μελέτες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Αντωνόπουλος, 2017· Βασιλάκη, 2012· Ζουραντζή, 2006· Λιάκου, 2015· Πατσάλης και Παπουτσάκη, 2016). Σε έρευνα του ο Laschinger (2012) διαπίστωσε ότι η έλλειψη επαγγελματικής

ικανοποίησης αυξάνει τις πιθανότητες για την πρόθεση αποχώρησης από την εργασία.

Όσον αφορά τη σχέση μεταξύ της επαγγελματικής αφοσίωσης και της πρόθεσης αποχώρησης διαπιστώθηκε χαμηλή αρνητική συσχέτιση. Όσο μεγαλώνει ο βαθμός αφοσίωσης των εκπαιδευτικών για το επάγγελμά τους, τόσο μικραίνει η πιθανότητα αποχώρησης τους από αυτό. Παρόμοια αποτελέσματα έχουν βρεθεί και σε άλλες έρευνες (McInerney et.al., 2014, 2015 · Morin et. al., 2015). Η επαγγελματική αφοσίωση είναι μία από τις πιο σημαντικές μεταβλητές για την πρόβλεψη αποχώρησης από το επάγγελμα. Η Καραγιάννη (2018) διαπίστωσε πως οι εκπαιδευτικοί έχουν υψηλό επίπεδο επαγγελματικής αφοσίωσης. Η έρευνα των Marakovits, Davis and Van Dick (2007) έδειξε πως τα άτομα που ήταν περισσότερο ικανοποιημένα από το επάγγελμά τους, εμφάνισαν και υψηλά επίπεδα αφοσίωσης. Ο Σταυρόπουλος (2013) διαπίστωσε σε έρευνά του ότι υπάρχουν πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν την αφοσίωση των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους Imran and Allil (2017), οι λιγότερο αφοσιωμένοι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μεγαλύτερη πρόθεση αποχώρησης από το επάγγελμά τους. Η έρευνα των Shah et.al., (2017), έδειξε πως η επαγγελματική αφοσίωση επηρεάζει σημαντικά την πρόθεση αποχώρησης από το επάγγελμα. Όσο αυξάνεται η αφοσίωση των εκπαιδευτικών, τόσο μειώνεται η πρόθεση για αποχώρηση και το αντίστροφο (Irving et.al., 1997· Meyer et.al., 1993). Αντιθέτως, η Negar (2012) σε μελέτη της, διαπίστωσε πως η συναισθηματική εξάντληση των εκπαιδευτικών σχετίζεται με μειωμένη επαγγελματική ικανοποίηση, η οποία με τη σειρά της επηρεάζει αρνητικά την αφοσίωση του/της εκπαιδευτικού.

Η σχέση μεταξύ του «ταιριάσματος» εκπαιδευτικού – επαγγέλματος και της πρόθεσης αποχώρησης έδειξε χαμηλή αρνητική συσχέτιση. Οι εργαζόμενοι που είναι πιο κατάλληλοι για το εργασιακό τους περιβάλλον δείχνουν γενικά μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση. Τείνουν να είναι πιο αφοσιωμένοι στον οργανισμό τους και έχουν λιγότερη πρόθεση να αποχωρήσουν από τους υπαλλήλους που εμφανίζουν μικρότερη επαγγελματική ικανοποίηση. Τα ευρήματά μας συνάδουν με μελέτες που έχουν βρει αρνητική συσχέτιση μεταξύ των προσόντων και της πρόθεσης αποχώρησης (Bolino and Feldman, 2000). Άλλες έρευνες έχουν ασθενεί ή και καμιά συσχέτιση μεταξύ αυτών των δύο (King and Huataluoma, 1987), ενώ

υπήρξαν και έρευνες (Erdogan and Bauer, 2009· Fine and Nevo, 2008· Holtom, Lee and Tidd, 2002) που έχουν δείξει θετική συνάφεια. Τα άτομα που έχουν την ευκαιρία να συζητήσουν τα προβλήματα εργασίας τους, παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα επαγγελματικής εξουθένωσης από εκείνα τα άτομα που δεν συμμετέχουν σε αντίστοιχα προγράμματα (Le Blanc et.al, 2007). Η ενδυνάμωση επηρεάζει το προσωπικό σε θετικό βαθμό και τοποθετεί το κατάλληλο πρόσωπο (job-fit) στην κατάλληλη θέση εργασίας (Laschinger et.al., 2006). Δεδομένου ότι η ενδυνάμωση, θεωρείται σημαντική στον χώρο της εκπαίδευσης, δημιουργείται ένα ταίριασμα μεταξύ των δικών τους αξιών και εκείνων του σχολείου, ισχυρός παράγοντας που έχει ως αποτέλεσμα την παραμονή του προσωπικού στη θέση εργασίας του. Σε έρευνα της Γαρυφάλλου (2020) διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν σε μεγάλο βαθμό «ταίριασμα» με το σχολείο τους. Ο Γαλανάκης (2012) διαπίστωσε πως όσο περισσότερο ικανοποιημένος είναι ένας εργαζόμενος, τόσο η πρόθεση αποχώρησης απομακρύνεται. Έρευνα των Anderson, Spataro and Flynn (2008) έδειξε πως σε έναν οργανισμό, η αποτελεσματικότητα του ατόμου, εξαρτάται από την ικανότητά του να επηρεάσει άλλους και το ταίριασμα Προσώπου – Οργανισμού (POF) είναι πηγή επιρροής.

Οι Cable και Judge (1996) σε μελέτη τους διαπίστωσαν ότι οι συσχετίσεις μεταξύ ταίριασματος προσώπου - οργανισμού και ταιριάσματος απαιτήσεων - ικανοτήτων ήταν σχετικά χαμηλή. Η μελέτη των Saks και Ashforth (1997) έδειξε μέτρια συσχέτιση. Επιπρόσθετα, έρευνα των Liu et.al., (2015) επιβεβαίωσε τον αντίκτυπο του πλεονάσματος των προσόντων. Όταν το ταίριασμα ατόμου – οργανισμού δεν επιτυγχάνεται, οι εργαζόμενοι αισθάνονται παραμελημένοι (Kristof – Brown et.al., 2005). Επιπλέον, έρευνες (Liu, Luksyte, Zhou, Zhi and Wang, 2015· Maynard et.al., 2006) διαπιστώνουν πως το πλεόνασμα προσόντων οδηγεί σε εκούσια παραίτηση. Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και οι Feldman και Turnley (1995). Όταν ένας εργαζόμενος με πλεόνασμα προσόντων διαπιστώνει ότι δεν είναι κατάλληλος για την εργασία του, θα αισθανθεί ότι οι ψυχολογικές του ανάγκες έχουν αγνοηθεί, αποδυναμώνοντας έτσι τη δέσμευσή του για εργασία.

9.1 Περιορισμοί της έρευνας

Οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας, δεν αφορούν ένα μόνο συγκεκριμένο κομμάτι της, αλλά επεκτείνονται σε ολόκληρο το πεδίο εφαρμογής της. Σε πρώτο επίπεδο, αξίζει να σημειωθεί ότι το δείγμα είναι σχετικά μικρό και ο χρόνος συλλογής απαντήσεων είναι περιορισμένος, προκαλώντας αμφιβολίες ως προς τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων στο εργασιακό περιβάλλον. Κατά συνέπεια, η επανάληψη της έρευνας ενδεχομένως και σε άλλες χώρες και η μεγαλύτερη διαθεσιμότητα του ερωτηματολογίου, θα ενίσχυε τη γενικότητα των αποτελεσμάτων, αυξάνοντας και την αξιοπιστία του προτεινόμενου μοντέλου.

Επιπλέον, ένας άλλος είναι η μέθοδος συλλογής δεδομένων, δηλαδή η ηλεκτρονική υποβολή και διανομή του ερωτηματολογίου. Το δείγμα αποτελείται από εκπαιδευτικούς που διέθεταν πρόσβαση και ήταν εξοικειωμένοι με τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές και το διαδίκτυο. Κατά συνέπεια, ενδέχεται ένα μέρος αυτών που δεν χειρίζεται επαρκώς ηλεκτρονικούς υπολογιστές να μην έλαβε ή να μην ήταν σε θέση να συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο. Επομένως, η επανάληψη της έρευνας χρησιμοποιώντας ποιοτικές μεθόδους, συμπεριλαμβανομένων των προσωπικών στοιχείων επικοινωνίας, για να γίνει το δείγμα πιο αντιπροσωπευτικό, θα ενισχύσει τα αποτελέσματά της.

Ένας άλλος βασικός περιορισμός είναι ότι τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή βάσει της προσωπικής αξιολόγησης και των απόψεων των εκπαιδευτικών, οπότε υπάρχει κίνδυνος να επηρεαστούν τα αποτελέσματα (Organ and Ryan, 1995).

Τέλος, ενδέχεται να μην έχουν ληφθεί υπόψη άλλες μεταβλητές παρέμβασης, όπως προσωπικά χαρακτηριστικά ή άλλα δημογραφικά δεδομένα, τα οποία ενδέχεται να είναι υπεύθυνα για τις σχέσεις μεταξύ των παραγόντων. Δεδομένου ότι η αγορά εργασίας κινείται και μεταβάλλεται με ραγδαίους ρυθμούς, είναι απαραίτητο να μελετάμε συνεχώς τις αλλαγές στον επαγγελματικό χώρο.

Επιπλέον, το γεγονός πως η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια μιας πανδημίας μπορεί να είναι περιοριστικό. Το άγχος και η αγωνία για το αν και πότε θα λειτουργήσουν ξανά τα σχολεία και υπό ποιες συνθήκες, η μη έγκυρη

πληροφόρηση για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αλλά και το γεγονός πως πολλοί εκπαιδευτικοί ίσως να ήταν πρακτικά και ψυχολογικά απροετοίμαστοι για κάτι τέτοιο καθώς και η ανησυχία τους για την προσωπική και οικογενειακή τους υγεία και ασφάλεια, αποτελούν αφορμή για περαιτέρω προβληματισμό.

9.2 Προτάσεις

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας ακολουθήθηκαν οι κανόνες ηθικής και δεοντολογίας. Τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν επιστράφηκαν πλήρως συμπληρωμένα, δεν μπορούμε όμως να είμαστε σίγουροι πως αφιερώθηκε ο χρόνος που απαιτούνταν για τη συμπλήρωσή τους. Επιπλέον, αν και τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα, υπάρχει αβεβαιότητα σχετικά με το επίπεδο κατανόησης των ερωτήσεων και την ειλικρίνεια των απαντήσεων των συμμετεχόντων.

Αντικείμενα της μελλοντικής έρευνας είναι η μελέτη της συμβολής του «ταιριάσματος» εκπαιδευτικού – επαγγέλματος, της επαγγελματικής ικανοποίησης και της αφοσίωσης στην προθέση αποχώρησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από το επάγγελμα σε μεγαλύτερα δείγματα εκπαιδευτικών στην ελληνική επικράτεια και η διερεύνηση τυχόν διαφοροποιήσεων στις εν λόγω σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών όλων των κατηγοριών σε όλους τους τύπους σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζεται, επίσης, και σε ότι αφορά τις επιδράσεις των υπό εξέταση διαστάσεων στην πρόθεση αποχώρησης από το επάγγελμα, συνολικά.

Θα είναι επίσης πολύ ενδιαφέρον να διεξαχθούν άλλες μελέτες με διαφορετικές μεθόδους και διαδικασίες για την προώθηση μιας βαθύτερης κατανόησης αυτών των φαινομένων. Όσον αφορά τα δείγματα θα είχε ενδιαφέρον να πραγματοποιηθούν αντίστοιχες έρευνες και στις υπόλοιπες εκπαιδευτικές βαθμίδες εκτός της πρωτοβάθμιας. Τέλος κρίνεται απαραίτητο να ακολουθηθούν και ποιοτικές προσεγγίσεις ώστε να φωτιστούν και άλλες πλευρές του θέματος, που δεν μπορούν να εκφραστούν μέσα από τα ερωτηματολόγια κλειστού τύπου.

Βιβλιογραφία

9.3 Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Εκπαιδευτική διοίκηση και Οργανωσιακή συμπεριφορά. Αθήνα: Έλλην.
- Αναστασίου, Μ. Φ. (2014). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους: νομοθετικό πλαίσιο και αντιδράσεις. *Έρκυνα: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών – Επιστημονικών Θεμάτων*, 2, 63-75.
- Ανδρέου, Α. & Κουτούζης, Μ. (2002). Ο θεσμός των αναπληρωτών εκπαιδευτικών της δημόσιας εκπαίδευσης. Επαγγελματική εξέλιξη και εργασιακή κατάσταση. Μηνιαία έκδοση του ΙΝΕ/ΓΣΕΕ-ΑΔΕΔΥ “Ενημέρωση”, τ.87, Αθήνα. Ανακτήθηκε από: https://www.inegsee.gr/wp-content/uploads/2014/02/files/87-SEPTEMBRIOS_2002.pdf
- Βακόλα, Μ., & Νικολάου, Ι. (2012). Οργανωσιακή ψυχολογία και συμπεριφορά. Αθήνα: Rosili.
- Γκανάτσος, Χ. (2019). Μορφές και διαστάσεις της δέσμευσης των εκπαιδευτικών και συσχετίσεις με το στυλ σχολικής ηγεσίας. Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Θεσσαλονίκης. Διπλωματική εργασία. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
- Γκόλια, Α., & Κουστέλιος, Α. (2014). Ανάπτυξη ερωτηματολογίου για τη μέτρηση της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών (Teacher’s satisfaction inventory – (TSI)). *Επιστήμες Αγωγής*, 2-3, 195-214.
- Γραμματικού, Κ. (2010). *Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών ως προς τις συνθήκες εργασίας*. Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Ελλάδα.
- Δημητρόπουλος, Ε. (1998). Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμά τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού. Αθήνα: Γρηγόρη.

Δήμου, Ι. (2011). *Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης- ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας*. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

ΕΛ.ΣΤΑΤ, Στατιστικές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γυμνάσια - Γενικά Λύκεια), λήξη σχολικού έτους 2016/2017, <http://www.statistics.gr/el/infographic-secondary-education-2016>

Ευρυδίκη, 2019. Υπηρεσιακή Κατάσταση των Εκπαιδευτικών της Προσχολικής και της Σχολικής Εκπαίδευσης:

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-32_el

Ευρωπαϊκή Επιτροπή/ΕΑΕΑ/Ευρυδίκη (2015). Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού στην Ευρώπη: Πρακτικές, Αντιλήψεις, και Πολιτικές. Έκθεση Δικτύου Ευρυδίκη. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Ζουρνατζή, Ε., Τσιγγιλής, Ν., Κουστέλιος, Α., & Πιντζοπούλου, Ε. (2006). Επαγγελματική ικανοποίηση καθηγητών φυσικής αγωγής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Διοίκηση Αθλητισμού και Αναψυχής*, 3 (2), 18-28.

Κάντας, Α., Χαντζή, Α., (1991). *Ψυχολογία της εργασίας. Θεωρίες επαγγελματικής ανάπτυξης*. Ελληνικά Γράμματα.

Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κατσαρός, Ι., 2008. Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Γ' Κ.Π.Σ. / Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. ΙΙ / ΕΝΕΡΓΕΙΑ 2.1.1 / Κατηγορία Πράξεων 2.1.1.στ: "Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης της Εκπαίδευσης", Αθήνα 2008, Ανακτήθηκε από: http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book3.pdf

Κυριαζή, Ν. (2000). *Η κοινωνιολογική έρευνα: κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών* (Β' Έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωσταντινίδης, Χ. (2017). Διερεύνηση της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Διπλωματική εργασία). Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Ανακτήθηκε από:

<https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/462/Konstantinidis%20Xristos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1995). Ψυχολογία Κινήτρων. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Μαρκάκη, Α. (2008). *Η επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων σε δομές ψυχοκοινωνικής αποκατάστασης* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς). Διαθέσιμο από το Ιδρυματικό Αποθετήριο «Διώνη» του Πανεπιστημίου Πειραιώς. Ανακτήθηκε από <http://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/7518> στις 26 Αυγούστου 2019

Μαυραγάνη, Σ. (2002). Πεποιθήσεις αυτεπάρκειας, επαγγελματική ικανοποίηση και εμπλοκή στην εργασία 165 καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Αττικής (Διπλωματική Εργασία). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή, Πρόγραμμα Ψυχολογίας.

Μαυρογιώργος, Γ. (1986α). Παιδαγωγική έρευνα, Εκπαιδευτική Αλλαγή και Κοινωνική Αλλαγή: Ανάγνωση της κυρίαρχης αστικής ιδεολογίας. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 30, 41-60.

Μαυρογιώργος, Γ. (1986β). Παιδαγωγική έρευνα, Εκπαιδευτική Αλλαγή και Κοινωνική Αλλαγή: Ανάγνωση της κυρίαρχης αστικής ιδεολογίας, Μέρος Β. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 31, 50-58.

Μουζά- Λαζαρίδη, Α. (2013). Διοίκηση ανθρώπινων πόρων. Αθήνα: Ζυγός.

Μουρκογιάννη, Κ., & Αντωνίου, Α.Σ. (2014). Επίπεδα επαγγελματικής δέσμευσης και ικανοποίησης σε σχέση με τους μηχανισμούς αντιμετώπισης ψυχοπιεστικών καταστάσεων σε Έλληνες εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, & Α. Μπαστέα (Επιμ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 20- 22 Ιουνίου 2014 (σσ.536-547). Αθήνα

- Μόχλα Β., (2011). Το τρίγωνο της γνώσης Η εκπαίδευση προς χάριν της καινοτομίας. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Μπουραντάς, Δ. (2002). Μάνατζμεντ: Θεωρητικό Υπόβαθρο. Σύγχρονες πρακτικές. Αθήνα: Γ. Μπένου.
- Μπούτσκου, Λ. (2011). *Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών*. Δημοσίευτη πτυχιακή εργασία. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης- Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Ελλάδα.
- Μπραϊμή, Α. (2015). Χάσμα στην καριέρα: Ο ρόλος των προσωπικών και οργανωσιακών παραγόντων. Διπλωματική Εργασία. Οικονομικό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από <https://www.aueb.gr/>
- Νόμος 1566/1985, «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ Α 167/30- 09-1985) Τριτάκη, Λ.-Μ. (2014). Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα από το 1929 έως σήμερα (Πτυχιακή εργασία). Αθήνα: Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας, Τμήμα Λογιστικής και Χρηματοοικονομικής, Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Πειραιά.
- Ντούσκας, Ν.Θ. (2007). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο. Επιστημονικό Βήμα,6.
- Πανταζής Χ., (2010). Λαϊκή Παιδεία και οικονομική ανάπτυξη: η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Παπαγεωργίου, Μ., & Παπατζήκα, Λ. (2011). *Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της τεχνικής εκπαίδευσης*. Δημοσίευτη ερευνητική εργασία, Ανώτατη Σχολή Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, Ελλάδα.
- Παπαδοπούλου, Ο. (2014). Investing in Human Capital An Implication of Mincer Equation. Socio-Economic Sustainability, Regional Development and Spatial Planning: European and International Dimensions & Perspectives , 25.

- Παπακωνσταντίνου Γ. (2004) Προσφορά και Ζήτηση Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο
- Πασιαρδής, Π. (2004). Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2012). Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων. Αθήνα: Ιδίου.
- Σταυρόπουλος, Β. (2013). Παράγοντες που σχετίζονται με την αποχώρηση/αλλαγή πλαισίου εργασίας στους εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής αγωγής: Προσέγγιση με μικτές ερευνητικές μεθόδους. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας: Βόλος
- Σταυρόπουλος, Β. και Σαραφίδου, Γ. Ο. (2016). Διερεύνηση των επαγγελματικών αποφάσεων εκπαιδευτικών ειδικής και γενικής αγωγής: Αποχώρηση και αλλαγή πλαισίου εργασίας. *Νέος Παιδαγωγός: το δικτυακό περιοδικό για τον παιδαγωγό του σήμερα*, 7, 247-265.
- Τσιγγιλής, Ν. 2005. Το μοντέλο των χαρακτηριστικών της εργασίας και ο ρόλος της αυτο-αποτελεσματικότητας σε καθηγητές φυσικής αγωγής (Διδακτορική διατριβή). Τρίκαλα: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Ανακτήθηκε από: <http://hdl.handle.net/10442/hedi/17110>
- Υφαντή, Α. Α., & Κυριακοπούλου, Σ. (2011b). Η σχολική κουλτούρα. Στο Δ. Κ. Βεργίδης & Α. Α. Υφαντή (Επιμ.), Θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής: Θεωρητικές αφετηρίες και εκπαιδευτικά προγράμματα για τη βελτίωση του σχολείου (σσ. 41- 68). Αθήνα: Ύψιλον.
- Χατζηπαντελή, Π. (1999). Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Χολέζας Φ. Ιωάννης, (2005). Ιδιωτικές αποδόσεις της εκπαίδευσης στην Ελλάδα & την Ευρωπαϊκή Ένωση
- Χυτήρης, Λ. (2013). Οργανωσιακή συμπεριφορά. Η ανθρώπινη συμπεριφορά σε οργανισμού και επιχειρήσεις. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος "Interbooks".

9.4 Εξνόγλωση

- Adams, B. (2006). Memahami Segalanya tentang Kepemimpinan (Terjemahan oleh A. Sindoro). Batam: Penerbit Karisma Publishing Group.
- Agnes, M. (1999). *Webster's New World College Dictionary* (4th Edition). NY: Macmillian USA.
- Ahmad, A. & Rainyee, R. A. (2014). "Which is the better predictor of employee turnover intentions: Job satisfaction or organizational commitment? A literature review", *International Journal of Information, Business and Management*, Vol. 6, No. 1, pp. 59-77.
- Akinyemi, G. M., & Abiddin, N. Z. (2013). Human Capital Developments an Interdisciplinary Approach for Individual, Organization Advancement and Economic Improvement. *Asian Social Science*, 9 (4), 150.
- Alarcon, G.M. (2011). A meta-analysis of burnout with job demands, resources, and attitudes. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 549-562.
- Aliaga, A. O. (2001) Human capital, HRD and the knowledge organization. Academy of Human Resource Development 2001: Conference Proceedings, Baton Rouge, LA: AHRD, 427 – 34
- Altun, M. (2017). The effects of teacher commitment on student achievement. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 3(3), 51-54.
- Amin, M. (2015). Relationship between Job Satisfaction, Working Conditions, Motivation of Teachers to Teach and Job Performance of Teachers in MTs, Serang, Banten. *Journal of Management and Sustainability*, 5(3), 141-154.
- Andrew, M., & Schwab, R. (1995). Has Reform in Teacher Education Influenced Teacher Performance? An Outcome Assessment of Graduates of an Eleven-University Consortium. *Action in Teacher Education*, 17(3), 43-53.
- Angle, H.L., & Perry, J.L. (1981). An empirical assessment of organizational commitment and organizational effectiveness. *Administrative Science Quarterly*, 26(1), 1-14

- Azeem, S. M. (2010). Job Satisfaction and Organizational Commitment among Employees in the Sultanate of Oman. *Scientific Research*, 1, 295-299.
- Bakker, A.B., Demerouti, E., & Verbeke, W. (2004). Using the job demands-resources model to predict burnout and performance. *Human Resource Management*, 43, 3-104
- Bakker, A.B., van Emmerik, H., & van Riet, P. (2008). How job demands, resources, and burnout predict objective performance: a constructive replication. *Anxiety, Stress & Coping*, 21(3), 309-324
- Baptiste, I. (2001). Educating lone wolves: Pedagogical implications of human capital theory. *Adult Education Quarterly*, 51(3), 184-201.
- Becker, G. (1964). Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis, *The Journal of Political Economy*, 70(5). 9-4
- Billingsley, B. S., & Cross, L. H. (1992). Predictors of commitment, job satisfaction and intent to stay in teaching: comparison of general and special educators. *The Journal for Special Education*, 25, 453-471. doi:10.1177/002246699202500404
- Billingsley, B. S. (2005). *Cultivating and keeping committed special education teachers: What principals and district leaders can do*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Billingsley, B. S. (2004). Special Education Teacher Retention and Attrition: A Critical Analysis of the Research Literature. *Journal of Special Education*, 38, 39-55.
- Boxall, P., Macky, K., & Rasmussen, E. (2003). Labour turnover and retention in New Zealand; the causes and consequences of leaving and staying with employers. *Asia Pacific Journal of Human Resources*, 41(2), 196-214
- Behson, S. J. (2010). Using Relative Weights To Reanalyze Settled Areas Of Organizational Behavior Research: The Job Characteristics Model And Organizational Justice. *International Journal of Management & Information Systems (IJMIS)*, 14(5), 43-55.
- Belias, D., & Koustelios, A. (2014). Leadership and Job Satisfaction - A review. *European Scientific Journal*, 10(8), 24-46.
- Boe, E.E., Cook, L.H., & Sunderland, R.J. (2008). Teacher Turnover: Examining Exit Attrition, Teaching Area Transfer, and School Migration. *Exceptional Children*, 75 (1), 7-31.

- Bogler, R. (2001). The influence of leadership style on teacher job satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37 (5), 662–683.
- Boon, C., & Biron, M. (2016). Temporal issues in person–organization fit, person–job fit and turnover: The role of leader–member exchange. *Human relations*, 69(12), 2177-2200.
- Bordin, E.S. (1943). A theory of interests as dynamic phenomena. *Educational and Psychology Measurement*, 3, 49-66.
- Bredeson, P. V., Fruth, M. J., & Kasten, K. L. (1983). Organizational incentives and secondary school teaching. *Journal of Research & Development in Education*, 16(4), 52–58.
- Brewer, D. (1996). Career paths and quit decisions: Evidence from teaching. *Journal of Labor Economics*, 14(2), 313-339.
- Brooke, P. P., Russell, D. W., & Price, J. L. (1988). Discriminant Validation of Measures of Job Satisfaction, Job Involvement, and Organizational Commitment. *Journal of Applied Psychology*, 73(2), 139-145.
- Cable, D. M., & DeRue, D. S. (2002). The convergent and discriminant validity of subjective fit perceptions. *Journal of applied psychology*, 87(5), 875
- Camilleri, E. (2006). Towards developing an organisational commitment-public service motivation model for the maltese public service employees. *Public Policy and Administration*, 21, 63-83.
- Canrinus, E.T., Helms- Lorenz, M., Beijard, D., Buitink, J. and Hofman, A. (2011). Profiling teachers' sense of professional identity. *Educational Studies*, 37(5), 593-608.
- Chan, W.Y., Lau, S., Nie, Y., Lim, S., & Hogan, D. (2008). Organizational and personal predictors of teacher commitment: The mediating role of teacher efficacy and identification with school. *American Educational Research Journal*, 45(3), 597-630.
- Chaplain, R. (1995), Stress and job satisfaction: a study of English primary school teachers. *Educational Psychology*, 15(4), 473 – 489.
- Clark, A..(2001).What really matters in a job? Hedonic measurement using quit data. *Labour Economics*, 8(2), 223-242.

- Cobb, B. (2004). Assessing job satisfaction and emotional intelligence in public school teachers. Unpublished Master's thesis, Western Kentucky University, Western Kentucky.
- Cohen, A. 2007. Commitment before and after: An evaluation and reconceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review* 17 (3), 336–354.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison K., (2008). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο. (Πρωτότυπη δημοσίευση, 2007).
- Coladarci, T., & Breton W. A. (1997). Teacher Efficacy, Supervision, and the Special Education Resource—Room Teacher. *The Journal of Educational Research*, 90, 230-239.
- Cranny, C.J., Smith, P.C. and Stone, E. (1992) *Job Satisfaction: How People Feel about Their Jobs*. Lexington Books, Lexington.
- Currihan, D. B. (1999). The causal order of job satisfaction and organizational commitment in models of employee turnover. *Human Resource Management Review*, 9(4), 495-524.
- Darling-Hammond, L. (2000a). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1).
- Darling-Hammond, L. (Ed.) (2000b). *Studies of excellence in teacher education* (3 volumes). Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Darling-Hammond, L., & Youngs, P. (2002). Defining “Highly Qualified Teachers”: What Does “Scientifically-based Research” Actually Tell Us? *Educational Researcher*, 31(9), 13–25.
- Darling-Hammond, L., & Sykes, G. (2003). Wanted: A national teacher supply policy for education: The right way to meet the "Highly Qualified Teacher" challenge. *Education Policy Analysis Archives*, 11(33).
- Darra, M. (2013). Teacher Motivation and Job Satisfaction in Greek Primary Schools, *International Journal of Economics & Business Administration*, 1(4), 31-49.
- Dave, R. H., & Rajput J. S. (1998). Competency based and commitment oriented teacher education for quality education. New Delhi: NCTE, Sri Aurobindo Marg.

- Davis, J., & Wilson, S. M. (2000). Principals' efforts to empower teachers: Effects on teacher motivation and job satisfaction. *Clearing House*, 73(6), 349- 353.
- Dawson, C., Veliziotis, M., & Hopkins, B. (2014). Temporary employment, job satisfaction and subjective wellbeing. *Economic and Industrial Democracy*, 38(1), 69-98.
- Dee, J.R., Henkin, A.B., & Singleton, C.A. (2006). Organizational commitment of teachers in urban schools: Examining the effects of team structures. *Urban Education*, 41(6), 603-627.
- Deng, H., Guan, Y., Wu, C. H., Erdogan, B., Bauer, T., & Yao, X. (2018). A relational model of perceived overqualification: The moderating role of interpersonal influence on social acceptance. *Journal of Management*, 44(8), 3288-3310
- Dipboye, R.L., Smith, C.S. & Howell, W.C. (1994). *Understanding Industrial and Organizational psychology. An Integrated Approach*. Harcourt Brace College.
- Edmonds, R. (1979). Effective schools for urban poor. *Educational Leadership*, 37, 15-24
- Edwards, J. R. (1991). Person-job fit: A conceptual integration, literature review, and methodological critique. John Wiley & Sons
- Edwards, J. R. (1996). An examination of competing versions of the person-environment fit approach to stress. *Academy of management journal*, 39(2), 292-339
- Edwards, J. R., & Van Harrison, R. (1993). Job demands and worker health: Three-dimensional reexamination of the relationship between person-environment fit and strain. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 628
- Erdogan, B., & Bauer, T. N. (2009). Perceived overqualification and its outcomes: The moderating role of empowerment. *Journal of applied psychology*, 94(2), 557.
- Erdogan, B., Bauer, T. N., Peiró, J. M., & Truxillo, D. M. (2011). Overqualified employees: Making the best of a potentially bad situation for individuals and organizations. *Industrial and Organizational Psychology*, 4(2), 215-232
- European Commission/EACEA/Eurydice, 2018. *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe – 2016/17*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union
- Everard, K. B. & Morris, G. (1999). Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση. Πάτρα: ΕΑΠ.

- Firebaugh, G. and Brian Harley (1995). "Trends in Job Satisfaction in the United States by Race, Gender, and Type of Occupation." Pp. 87-104 In *Research in the Sociology of Work*, vol. 5: The Meaning of Work, edited by Richard L. and Ida H. Simpson. Greenwich, CT: Jai Press.
- Finegan, J.E. (2000). The impact of person and organizational values on organizational commitment. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73, 149- 169.
- Firestone, W. A., & Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63(4), 489–525. <https://doi.org/10.2307/1170498>
- Firestone, W. A., & Rosenblum, S. (1988). Building commitment in urban high schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10(4), 285–299. <https://doi.org/10.2307/1164171>
- Flouris, G., & Pasiás, G. (2003). A Critical Appraisal of Curriculum Reform in Greece (1980-2002) Trends, Challenges, and Perspectives. *European Education*, 35(3), 73-90.
- Fraser, H., Draper, J., & Taylor, W. (1998). The Quality of Teachers' Professional Lives: Teachers and job satisfaction. *Evaluation and Research in Education*, 12(2), 61-71.
- Freudenberger, H. (1974). Staff Burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Fried, Y., & Ferris, G. R. (1987). The validity of the job characteristics model: A review and meta-analysis. *Personnel Psychology*, 40(2), 287-322.
- Gaziel, H.H. (1995) Sabbatical leave, job burnout and turnover intentions among teachers. *International Journal of Lifelong Education*, 14, 331-338.
- Gaziel, H. (2009). Teachers' empowerment and commitment at school-based and non-school-based sites. In *Decentralisation, school-based management, and quality* (pp. 217-229). Netherlands: Springer.
- Ghamrawi, N., & Al-Jammal, K. (2013). Time Flies – A statement that best applies to school principal, *British Journal of Education*, 1 (1), 52-66.
- Gibson, J. L., Ivancevich, J. M., & Donnelly, J. H. 1979). *Organizations: Behavior, structure, processes*. Dallas: Business Publications.

- Ginzberg, E., Ginsburg, S., Axelrad, S., Herma, J., L. (1951) *Occupational Choice: An approach to a general theory*. New York: Columbia University Press.
- Gottfredson, L.S. (1996). A theory of circumscription and compromise. In D.Brown, L.Brooks & Associates, *Career choice and development* (3rd ed., pp.179-281). San Francisco: Jossey-Bass.
- Griffeth, R. W., Hom, P. W., & Gaertner, S. (2000). A meta-analysis of antecedents and correlates of employee turnover: Update, moderator tests, and research implications for the next millennium. *Journal of Management*, 26, 463– 488. doi:10.1177/014920630002600305
- Gritz, M., & Theobald, N. (1996). The effects of school district spending priorities on length of stay in teaching. *Journal of Human Resources*, 31(3), 477-512.
- Guarino, C. M., Santibanez, L., Daley, G. A., & Brewer, D. J. (2004). *A review of the research literature on teacher recruitment and retention*. Διαθέσιμο στο: http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/technical_reports/2005/RAND_TR164.pdf
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology*, 60(2), 159-170.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: test of a theory. *Organizational, Behavioral and Human Performance*, 16, 250-279.
- Hakanen, J.J., Bakker, A.B., & Schaufeli, W.B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 13-20
- Hanaysha, J. (2016). Examining the effects of employee empowerment, teamwork, and employee training on organizational commitment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 229, 298-306
- Harris, P. (2002). *Survey of California teachers*. New York: Peter Harris Research Group.
- Harter, J.K., Schmidt, F.L., & Hayes, T.L. (2002). Business-unit-level relationship between employee satisfaction, employee engagement, and business outcomes: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 87 (2), 268- 279

- Hausman and Goldring, 2001 C.S. Hausman, E.B. Goldring Sustaining teacher commitment: The role of professional communities *Peabody Journal of Education*, 76 (2) (2001), pp. 30-51
- Henke, R. R., Chen, X., Geis, S., & Knepper, P. (2000). Progress through the Teacher Pipeline: 1992-93 College Graduates and Elementary/Secondary School Teaching as of 1997. *Education Statistics Quarterly*, 2(1), 91-98.
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. B. (1959). *The Motivation to Work* (2nd ed.). New York: John Wiley.
- Herzberg, F. (1976). *The managerial choice: To be efficient and to be human*. Homewood, IL: Dow Jones-Irwin.
- Ho, L. C., & Au, W.-T. (2006). Teaching Satisfaction Scale: Measuring Job Satisfaction of Teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 6, 172-185
- Hodson, R. (1989). Gender differences in job satisfaction: Why aren't women more dissatisfied? *The Sociological Quarterly*, 30(3), 385–399.
<https://doi.org/10.1111/j.1533-8525.1989.tb01527.x>
- Hodson, R. (1997). Group Relations at Work: Solidarity, Conflict, and Relations With Management. *Work and Occupations*, 1, 426-452.
- Holland, J. (1997). Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments . Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Hopkins, D., & Stern, D. (1996). Quality Teachers, Quality Schools: International Perspectives and Policy Implications. *Teaching & Teacher Education*, 12, 501-517.
- Howe, E. R. (2006). Exemplary teacher induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 287-297.
- Hu, Q., Schaufeli, W.B., & Taris, T. W. (2011). The job demands-resources model: an analysis of additive and joint effects of demands and resources. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 181-190
- Hu, J., Erdogan, B., Bauer, T. N., Jiang, K., Liu, S., & Li, Y. (2015). There are lots of big fish in this pond: The role of peer overqualification on task significance, perceived fit, and performance for overqualified employees. *Journal of Applied Psychology*, 100(4), 1228

- Huberman, M. (1993). *The Lives of Teachers* (J. Neufeld, Trans.). London: Cassell Villiers House.
- Imran, R., Kamaal, A., & Ali Bassam, M. (2017). Teacher's turnover intentions. Examining the impact of motivation and organizational commitment. *International Journal of Educational Management*, 31(6), 828-842.
- Idris, A. & Wan, F. (2012). Does motivational factor influence organizational commitment and effectiveness? A review of literature. *E3 Journal of Business Management and Economics*, 3 (1), 1-9.
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499-534.
- Ingersoll, R.M. (2001a). *Teacher Turnover, Teacher Shortages, and the Organization of Schools* (Document R-01-1). Washington, DC, University of Washington: Center for the Study of Teaching and Policy.
- Ingersoll, R.M. (2001b). *Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis*. *American Educational Research Journal*, 38 (3), 499-534.
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational Leadership*, 60 (8), 30-33.
- Irving, P.G., Coleman, D.F., & Cooper, C.L. (1997). Further assessment of a three component model of occupational commitment: Generalizability and differences across occupations. *Journal of Applied Psychology* 82, 444-452.
- Irwin, J. W. (1996). *Empowering ourselves and transforming schools: Educators making a difference*. USA: State University of New York Press.
- Johnson, S. M., & Birkeland, S. E. (2003). Pursuing a "sense of success": New teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 40, 581-617.
- Judge JO, Davis RB, Ounpuu S. Step length reductions in advanced age: the role of ankle and hip kinetics. *J Gerontol A Biol Sci Med Sci* 1996;51(6):303-12.
- Judge, T. A., & Cable, D. M. (1997). Applicant personality, organizational culture, and organization attraction. *Personnel Psychology*, 50, 359– 393.

- Judge T., & Klinger, R. (2008) Job Satisfaction: Subjective Well-Being at Work. In: Eid, M. and Larsen, R., Eds., *The Science of Subjective Well-Being*, Guilford Publications, New York, 393-413.
- Kammeyer-Mueller, J.D., Wanberg, C.R., Glomb, T.M., & Ahlburg, D. (2005). The role of temporal shifts in turnover processes: It's about time. *Journal of Applied Psychology*, 90, 644–658.
- Kelpanides, M., Poimenidou, D. & Malivitsi, Z. (2016). Greek education. Explaining two centuries of static reproduction. *Südosteuropa. Journal of Politics and Society*, 64(2), 226-255
- Kahn, W.A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692-724
- Kanter, R. M. (1977). *Men and Women of the corporation*. New York: Basic Books.
- Keiser, N. M., & Shen, J. (2000). Principals' and teachers' perceptions of teacher empowerment. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 7(3), 115-121.
- Kimwari M.C., Chirure, H.N., & Omondi M. (2014). Teacher Empowerment in Education Practice: Strategies, Constraints and Suggestions. *Journal of Research & Method in Education*, 4(2), 51-56.
- Klecker, B.M, and Loadman, W.E, (1999). Male elementary school teacher's ratings of job satisfaction by years of teaching experience. *Education Policy Analysis Archives*, 119(3), 504-513.
- Klein, J. (2016). Teacher empowerment, horizontal and vertical organisational learning, and positional mobility in schools. *European Journal of Teacher Education*, 39(2), 238-252.
- Koustelios, A., & Bagiatis, K. (1997). The employee satisfaction inventory (ESI): development of a scale to measure satisfaction of Greek employees. *Educational and Psychological Measurement*, 57, 469-476.
- Koustelios, D. A. (2001). Personal characteristics and job satisfaction of Greek teachers. *International Journal of Educational Management*, 15 (7), 354-358.
- Kreitner, R., & Kinicki, A. (1995). *Organizational Behavior*. Chicago, IL: R.D. Irwin Inc.

- Kremer-Hayon, L., Faraj, H. and Wubbels, T. (2002) Burn-out among Israeli Arab school principals as a function of professional identity and interpersonal relationships with teachers. *International Journal of Leadership in Education*, 5, 149-162.
- Kristof, A. L. (1996). Person-organization fit: An integrative review of its conceptualizations, measurement, and implications. *Personnel Psychology*, 49(1), 1–49.
- Kristof-Brown, A. L., Zimmerman, R., & Johnson, E. C.(2005). Consequences of individual's fit at work: A meta-analysis of person-job, person-organization, person-group, and person-supervisor fit. *Personnel Psychology*, 58(2), 281–342
- Krumboltz, J.D.(1979). A social learning theory of career choice. In A.M.Mitchell, G.B. Jones & J.D.Krumboltz (Eds.), *Social learning theory and career decision making*. Cranston, RI: Carroll Press.
- Laschinger, H.K.S. και Leiter, M.P. (2006) 'The impact of nursing work environments on patient safety outcomes: the mediating role of burnout/engagement', *The Journal of Nursing Administration*, 36 (5): 259-267.
- Law, K.S., Wong, C.S., & Mobley, W.M. (1998). Toward a taxonomy of multidimensional constructs. *Academy of Management Review*, 23, 741-755
- Lawrence, A.S.A., & Deepa, T. (2012). Teacher Commitment in Promoting Education: The Need of the Hour. *Professionalism in facing the Challenges of Education*, 298-303.
- Lawler III, E. E. (1973). *Motivation in work organizations*
- Le Blanc, P.M., Hox, J.J., Schaufeli, W.B., Taris, T.W. και Peeters, M.C.W. (2007) 'Take care! the evaluation of a team-based burnout intervention program for oncology care providers', *Journal of Applied Psychology*, 92 (1): 213-227.
- Lee, A. N., & Nie, Y. (2014). Understanding teacher empowerment: Teachers' perceptions of principal's and immediate supervisor's empowering behaviours, psychological empowerment and work-related outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 41, 67-79.
- Leiter, M.P., & Maslach, C. (2009). Nurse turnover: the mediating role of burnout. *Journal of Nursing Management*, 17, 331-339
- Levi, L. (1967). *Stress: sources, management and Prevention*. New York: Liveright Publishing Corp.

- Lieberman, A., & Miller, L. (1984). *Teachers, their World and their work: Implications for school improvement*. Alexandria: ASCD.
- Liu, S., Luksyte, A., Zhou, L., Shi, J., & Wang, M. (2015). Overqualification and counterproductive work behaviors: Examining a moderated mediation model. *Journal of Organizational Behavior*, 36(2), 250-271
- Locke, E. A. (1969). What is job satisfaction?. *Organizational behavior and human performance*, 4(4), 309-336
- Loeb, S., & Page, M. (2000). Examining the link between teacher wages and student outcomes: The importance of alternative labor market opportunities and non-pecuniary variation. *Review of Economics and Statistics*, 82(3), 393-408.
- Louis, K.S. (1998). Effects of teacher quality of work life in secondary schools on commitment and sense of efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(1), 1.
- Luis, K.S. (1998). Effects of teacher quality of work life in secondary schools on commitment and sense of efficacy. *School effectiveness and school improvement*, 9(1), 1-27.
- Lucas, R. E. (1988). On the mechanics of economic development. *Journal of monetary economics*, 22 (No 1), 3-42.
- Luksyte, A., Spitzmueller, C., & Maynard, D. C. (2011). Why do overqualified incumbents deviate? Examining multiple mediators. *Journal of occupational health psychology*, 16(3), 279
- Lum, L., J. Kervin, K. Clark, F. Reid and W. Sirola. 1998. "Explaining Nursing Turnover Intent: Job Satisfaction, Pay Satisfaction, or Organizational Commitment?" *Journal of Organizational Behavior*, 19, 305-320.
- Luthans, F. (2006). *Perilaku Organisasi*. Edisi Sepuluh, Yogyakarta: Penerbit Andi.
- Luthans, F., 2011, "Organizational Behavior: An Evidence-based Approach", New York: McGraw-Hill Irwin
- Ma, X. & MacMillan, R. B. (1999). Influences of Workplace Conditions on Teachers' Job Satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 93(1), 39-47.

- Maertz, C.P., Griffeth, R.W., Campbell, N.S., & Allen, D.G. (2007). The effects of perceived organizational support and perceived supervisor support on employee turnover. *Journal of Organizational Behavior*, 28, 1059-1072
- March, J.G., & Simon, H.A. (1958). *Organizations*. New York: Wiley
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach Burnout Inventory Manual* (3rd ed.). Mountain View, CA: CPP, Inc.
- Maslach, C., & Leiter, M.P. (1997). The truth about burnout. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., & Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review Psychology*, 52, 397-422
- Mathieu, J.E., & Zajac, D.M. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin*, 108 (2), 171-194.
- Maynard, D. C., Joseph, T. A., & Maynard, A. M. (2006). Underemployment, job attitudes, and turnover intentions. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 27(4), 509-536
- Maynard, D. C., & Parfyonova, N. M. (2013). Perceived overqualification and withdrawal behaviours: Examining the roles of job attitudes and work values. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 86(3), 435-455
- McClelland, D. C. (1985). How motives, skills, and values determine what people do. *American Psychologist*, 40(7), 812-825.
- McKee-Ryan, F. M., & Harvey, J. (2011). "I have a job, but...": A review of underemployment. *Journal of Management*, 37(4), 962-996
- Mc Shane, S.L., & Von Glinow, M. (2005). *Organisational Behaviour: Emerging Realities for the Workplace Revolution*. NY: Irwin- Mc Graw- Hill
- Menon, M.E. & Christou, C. (2002). Perceptions of future and current teachers on the organization of elementary school: A dissonance approach to the investigation of job satisfaction. *Educational Research*, 44, 97-110.

- Meyer, J.P., & Allen, N.J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1 (1), 61-89
- Meyer, J. P. & Herscovitch, L. 2001. Commitment in the workplace. Toward a general model. *Human Resource Management Review* 11 (3), 299–326.
- Meyer, J.P., Stanley, D.J, Herscovitch, L., & Topolnysky, L. (2002). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta- analysis of antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 61(1), 20-52
- Melenyzer, B. J. (1990). *Teacher empowerment: The discourse, meaning, and social actions of teachers*. Paper presented at the annual meeting of the National Council on States on Inservice Education, Orlando, Florida, November 16-19.
- Miller, D.C., Form, W.H. (1951) *Industrial Sociology*. N.York: Harper.
- Mincer, J. (1974). *Schooling, Experience and Earnings*. Columbia University Press, New York.
- Mobley, W.H. (1977). Intermediate linkages in the relationship between job satisfaction and employee turnover. *Journal of Applied Psychology*, 62, 237–240
- Mont, E., & Rees, D. (1996). The influence of classroom characteristics on high school teacher turnover. *Economic Inquiry*, 34(1), 152-167.
- Montana, P. J., & Charnov, B. H. (2008). *Management* (4th ed.). New York: Barron's Educational Series, Inc.
- Moriarty, V., S. Edmonds, P. Blatchford and C. Martin, (2001). Teaching young children: Perceived satisfaction and stress. *Educational Research*, 43, 33-46.
- Mowday, R.T., Steers, R.M., & Porter, L.W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 224-247.
- Mullins, J.L. (2005). *Management and organizational behavior* (7th ed.). Essex: Pearson Education Limited
- Mullins, L.J. (2015), *Μάνατζμεντ και Οργανωσιακή Συμπεριφορά*, 10η Έκδοση, Utopia, Αθήνα.
- National Center for Education Statistics. (1997). *America's teachers: Profile of a profession, 1993-94*. Washington, DC: U.S. Department of Education.

National Center for Education Statistics (NCES) (2008)

National Center for Educational Statistics. (2008). The condition of education, 2008. (NCES Rep. No. 2008-032). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.

National Commission on Teaching & America's Future. (2003). No Dream denied: A pledge to America's children. New York: Author.

Nestor, P. I., & Leary, P. (2000). The relationship between tenure and non-tenure track status of Extension faculty and job satisfaction. *Journal of Extension*, 38(4), 8-13.

Njiru, L.M. (2014). Job satisfaction and motivation among teachers of Kiharu District in Kenya. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(5), 135-152.

Nias, J. (1981). Commitment and Motivation in Primary School Teachers. *Educational Review*, 33(3), 181-190.

Noe, R., Hollenbeck, J., Gerhart, B., & Wright P., (2012). *Human Resources Management: Gaining a competitive advantage* (8th ed.). New York: McGraw-Hill/Irwin.

Nordin, N. (2012). Assessing Emotional Intelligence, Leadership Behaviour and Organizational Commitment in a Higher Learning Institution. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 56, 643-651.

OECD (2018), *Education for a Bright Future in Greece, Reviews of National Policies for Education*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264298750-en>.

OECD (2019), *Secondary graduation rate (indicator)*. doi: 10.1787/b858e05b-en (πρόσβαση στις 14 April 2019)

Olaniyan, D. A., & Okemakinde, T. (2008). Human capital theory: Implications for educational development. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 5 (No 5), 479-483.

Oliver, R. L. (1974). Expectancy Theory Predictions of Salesmen's Performance. *Journal of Marketing Research* 11(3), 243-253.

O'Reilly, C., & Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: The effects of compliance, identification, and internalization on prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 492-499.

- Organ, D. W. & Ryan, K. (1995), A meta-analytic review of attitudinal and dispositional predictors of organizational citizenship behavior, *Personnel psychology*, 48(4), 775-802.
- Osipow, S.H., Fitzgerald, L.F. (1996). *Theories of Career Development*, 4th edition, Needham Heights, Mass: Allyn & Bacon.
- Park, I. (2005). Teacher commitment and its effects on student achievement in American high schools. *Educational Researcher*, 11, 461-485.
- Pearson, C.L. and Moomaw, W. (2005) The Relationship between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment, and Professionalism. *Educational Research Quarterly*, 29, 38-54.
- Penley L.E., & Gould, S. (1988). Entzioni's model of organizational involvement: a perspective for understanding commitment to organizations. *Journal of organizational behavior*, 9, 43-59.
- Pierce, J. R., & Aguinis, H. (2011). The Too-Much-of-a-Good-Thing Effect in Management. *Journal of Management*, 39(2), 313–338.
- Platsidou, M., & Agaliotis, I.. (2008). Burnout, Job Satisfaction and Instructional Assignment-related Sources of Stress in Greek Special Education Teachers. *International Journal of Disability Development and Education*, 55. 61-76. 10.1080/10349120701654613.
- Polat, S. (2011). Commitment and antecedents of police officers, first level, and mid-level supervisors in the Turkish National Police: an empirical study of the three-component model of organizational commitment (Unpublished master's thesis). Virginia Commonwealth University. Ανακτήθηκε 13 Μαρτίου, 2017, από <https://www.researchgate.net/publication/289518684>
- Pomaki, G., & Anagnostopoulou, T. (2003). A test and extension of the Demand/Control/Social support model: Prediction of wellness/health outcomes in Greek teachers. *Psychology & Health*, 18(4), 537–550.
- Price, J.L., & Mueller, C.W. (1986). *Absenteeism and turnover of hospital employees*. Greenwich, CT: JAI Press

- Reyes, P. (1990). Linking commitment, performance, and productivity. In P. Reyes (Ed.), *Teachers and their workplace: Commitment, performance, and productivity*. San Francisco: Sage.
- Rinehart, J. S., & Short, P. M. (1993). *Job Satisfaction and Empowerment among Teacher Leaders, Reading Recovery Teachers, and Regular Classroom Teachers*. Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association Atlanta, April, 1993.
- Robbins, S. P. (1984). *Management: concepts and practices*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Robbins, S. P. (2005). *Essentials of Organisational Behavior*. New Jersey: Pearson.
- Robbins, S. & Judge, T. (2011). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά, Βασικές Έννοιες και Σύγχρονες Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Roznowski, M., & Hulin, C. (1992). *The scientific merit of valid measures of general construct with special reference to job satisfaction and job withdrawal*. New York: Lexington Books.
- Rue, L.W., & Byars, L. (2003). *Management, Skills and Application*. (10 ed.), NY: McGraw-Hill/Irwin
- Sagnak, M. (2012). The empowering leadership and teachers' innovative behavior: the mediating role of innovation climate. *African Journal of Business Management*, 6(4), 1635-1641.
- Saiti, A., & Papadopoulos, Y. (2015). Eeool teachers' job satisfaction and personal characteristics: A quantitative research study in Greece. *International Journal of Educational Management*, 29(1), 73-97, <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2013-0081>
- Saks, A.M. (2006). Antecedents and consequences of employee engagement. *Journal of Managerial Psychology*, 21(7), 600-619
- Santiago, P. (2004). The Labor Market for Teachers. In G. Johnes, J. Johnes, and E. Elgar (eds.), *International Handbook on the Economics of Education*, Cheltenham, United Kingdom.
- Schaufeli, W.B. (2013). *What is engagement?* In C. Truss, K. Alfes, R. Delbridge, A. Shantz, & E. Soane, *Employee engagement in Theory and Practice*. London: Routledge

- Schaufeli, W.B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., & Bakker, A.B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3 (1),71-92.
- Schaufeli, W.B., & Bakker, A.B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315
- Schneider, B. (2001). Fits about fit. *Applied psychology*, 50(1), 141-152
- Scholl, R. W. (1981). Differentiating organizational commitment from expectancy as a motivating force. *Academy of Management Review*, 6 (4), 589-599.
- Schwab, R.L., Jackson, S.E., & Schuler, R.S. (1986). Educator burnout: sources and consequences. *Educational Research Quarterly*, 10(3), 14-30.
- Schultz, T. (1961). Investment in Human Capital. *American Economic Review*, 51, 1-17
- Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (1998): *Psychology & Work Today: An Introduction to Industrial and Organizational Psychology*, Prentice Hall, New Jersey
- Selamat, N., Nordin, N., & Adnan, A.A. (2013). Rekindle teacher's organizational commitment: the effect of transformational leadership behavior. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 90, 566-574.
- Shah1, N. H., Ahmad, F., Jumani, N. B., & Tariq, M. A. (2017). Influence of organizational commitment on turnover intention of private secondary school teachers. *Journal of Applied Environmental and Biological Sciences*, 7(3), 244-251.
- Shapira-Lishchinsky, O., & Rosenblatt, Z. (2009). Perceptions of organizational ethics as predictors of work absence: A test of alternative absence measures. *Journal of Business Ethics*, 88(4), 717–734. <https://doi.org/10.1007/s10551-008-9977-8>
- Short, P. M. (1992). *Dimensions of Teacher Empowerment*. Ανακτήθηκε 2 Απριλίου 2015 από τη βάση δεδομένων ERIC.
- Simons, K., & Jankowski, T.B. (2008). Factors influencing Nursing Home Social Workers' intentions to quit employment. *Administration in Social Work*, 31, 5-16
- Simpson, M.R. (2009). Predictors of work engagement among medical-surgical registered nurses. *Western Journal Research*, 31(1), 44-65

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2008). Teacher self-efficacy: conceptual analysis and relations with teacher burnout and perceived school context. In R. Craven, H. W. Marsh, & D. McInerney (Eds.), *Self-processes, learning, and enabling human potential* (p. 223- 247). Connecticut: Information Age Publishing.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). Does School Context Matter? Relations with Teacher Burnout and Job Satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 518-524.
- Smith, P. C., Kendall, L. M., & Hulin, C. L. (1969). The measurement of satisfaction in work and retirement: A strategy for the study of attitudes. Oxford, England: Rand McNally.
- Sohail, R., Saleem, S., Ansar, S. and Azeem, M.A. (2014). Effect of work motivation and organizational commitment on job satisfaction: (a case of education industry in Pakistan). *Global Journal of Management and Business Research*, 14 (6).
- Spector, P. E. (1985). Measurement of human service staff satisfaction: Development of the Job Satisfaction Survey. *American Journal of Community Psychology*, 13, 693-713.
- Spector, P.E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, cause and consequences*. Thousand Oaks. CA:Sage
- Spector, P.E. (2000). *Industrial and organisational Psychology-Research and practice*. (2nd ed.). USA : John Wiley & Sons, Inc.
- Spector, P. E., & Fox, S. (2010). Counterproductive work behavior and organizational citizenship behavior: Are they opposite forms of active behavior?. *Applied Psychology*, 59(1), 21-39
- Spector, P. E., Fox, S., Penney, L. M., Bruursema, K., Goh, A., & Kessler, S. (2006). The dimensionality of counterproductivity: Are all counterproductive behaviors created equal?. *Journal of vocational behavior*, 68(3), 446-460
- Strom, D.L., Sears, K.L., & Kelly, K.M. (2013). Work engagement: The roles of organizational justice and leadership style in predicting engagement among employees. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 21(1), 71-82
- Strober, M. H. (1990). Human capital theory: Implications for HR managers. *Industrial Relations*, 29 (No 2), 214-239.

- Swider, B.W., & Zimmerman, R.D. (2010). Born to burnout: a meta-analytic pathmodel of personality, job burnout, and work outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 487-506
- Super, D. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8, 185- 190.
- Tang T.L.P., Kim J.W., & Tang D.S.H (2000). Does attitude toward money moderate the relationship between intrinsic job satisfaction and voluntary turnover? *Human Relations*, 53(29),213-245.
- Tasios, T., & Giannouli, V. (2017). Job Descriptive Index (JDI) : Reliability and validity study in Greece. *Archives of Assessment Psychology*, 7(1), 31-61.
- Tiedeman, D.V. & O' Hara, R.P. (1963). *Career development: Choice and adjustment*. New York: College Entrance Examination Board.
- Thibaut, J. W., & Kelley, H. H. (1959). *The social psychology of groups*. Oxford, England: John Wiley.
- Travers, C., & Cooper, C. (1996). Teachers under pressure: Stress in the teaching profession. London: Routledge.
- Tsigilis, N., Koustelios, A., & Togia, A. (2004). Multivariate relationship and discriminant validity between job satisfaction and burnout. *Journal of Managerial Psychology*, 19(7), 666-675
- Tsounis, A., & Sarafis, P. (2018). Validity and reliability of the Greek translation of the Job Satisfaction Survey (JSS). *BMC Psychology*, 6(1), 27.doi:10.1186/s40359-018-0241-4
- Tsui, Kwok Tung; Cheng, Yin Cheong. Educational Research and Evaluation (An International Journal on Theory and Practice), v5 n3 p249-68 Sep 1999.
- Van Maele, D. & Van Houtte, M. (2012). The role of teacher and faculty trust in forming teachers' job satisfaction: Do years of experience make a difference? *Teaching and Teacher Education*, 28, 879-889.
- Vasantharaju, N., & Harinarayana, N. S. (2016). Online survey tools: A case study of Google Forms.
- Vondracek, F.W., Lerner, R.M. & Schulenberg, J.E. (1986). *Career development: A lifespan developmental approach*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Vroom, V.H. (1964). *Work and motivation*. Oxford, England: Wiley.
- Warr, P.J., Cook, J. and Wall, T. (1979). Scales for the Measurement of Some Work Attitudes and Aspects of Psychological Well-Being. *Journal of Occupational Psychology*, 52, 129-148. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1979.tb00448.x>
- Watrous, K.M., A.H. Huffman and R.D. Pritchard, 2006. When co-workers and managers quit: The effects of turnover and shared values on performance. *J. Bus. Psychol.*, 21: 103-126.
- Watson, A., & Hatton, N. (2002). *Teachers in mid-career: professional perceptions and preferences. Report for the inquiry into the provision of public education in NSW*. Sydney: NSW Teacher Federation
- Wells, J.E. & Peachey, J. W. (2010). Turnover intentions: Do leadership behaviors and satisfaction with the leader matter. *Team Performance Management*, 17, 23-40.
- Weiss, D. J., Dawis, R. V., & England, G. W. (1967). Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire. *Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation*, 22, 120.
- Weiss, H. M. (2002). Deconstructing job satisfaction: Separating evaluations, beliefs and affective experiences. *Human Resource Management Review*, 12(2), 173-194.
- Wells J.E. and J.W. Peachey, 2010. Turnover intentions: Do leadership behaviors and satisfaction with the leader matter?. *Team Perform. Manage.*, 17: 23-40.
- White, P. A. (1992). Teacher empowerment under “ideal” school-site autonomy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 69-82.
- White, P., & Smith, E. (2005). What Can PISA Tell Us About Teacher Shortages? *European Journal of Education*, 40 (1), 92-112.
- Wilkin, C. L. (2012). I can’t get no job satisfaction: Meta-analysis comparing permanent and contingent workers. *Journal of Organizational Behavior*, 34(1), 47-64.
- Wilson, S., Floden, R., & Ferrini-Mundy, J. (2001). *Teacher preparation research: Current knowledge, gaps, and recommendations*. Seattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy.
- Wood, J., Wallace, J., Zeffane, R., Kennedy, D. J., Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., & Osborn, R. N. (1998). *Organisational behaviour: An Asia-Pacific perspective*. Singapore: John Wiley and Sons.

- Wong, A., & Tong, C. (2014). Evaluation of organizational commitment models and their components in Asian cities. *International Journal of Human Resource Studies*, 4(2), 66-96
- Wright, T.A., & Cropanzano, R. (1998). Emotional exhaustion as a predictor of job performance and voluntary turnover. *Journal of Applied Psychology*, 83, 486–493
- Yahaya, R., & Ebrahim, F (2015). Leadership styles and organizational commitment: literature review. *Journal of Management Development*, 35 (2), 190-216.
- Zembylas, M. & Papanastasiou, E. C. (2005). Modeling teacher empowerment. The role of teacher satisfaction. *Educational Research and Evaluation*, 11(5), 433-459.
- Zigarreli, M. A. (1996). An empirical test of conclusions from effective schools research. *The Journal of Educational Research*, 90 (2), 103–10.

ΠΙΝΑΚΕΣ

Πίνακας 1: Δημογραφικά στοιχεία δείγματος.....	63
Πίνακας 2: Ενδεχόμενο Αποχώρησης	69
Πίνακας 3: Επαγγελματική Ικανοποίηση	70
Πίνακας 4: Επαγγελματική Αφοσίωση.....	71
Πίνακας 5: Ταίριασμα εκπαιδευτικού και επαγγέλματος.....	72
Πίνακας 6: Μέσος όρος και Τυπική απόκλιση της πρόθεσης αποχώρησης ως προς το φύλο	74
Πίνακας 7: T-test ως προς το φύλο για την πρόθεση αποχώρησης.....	74
Πίνακας 8: Συσχέτιση Ηλικίας και Προυπηρεσίας με την Πρόθεση Αποχώρησης	75
Πίνακας 9: Δοκιμασία ANOVA επιπέδου σπουδών και πρόθεση αποχώρησης ..	75
Πίνακας 10: Post Hoc Για την Πρόθεση Αποχώρησης ως προς το επίπεδο σπουδών.....	76
Πίνακας 11: Έλεγχος ANOVA για την αποχώρηση σε σχέση με την οικογενειακή κατάσταση των εκπαιδευτικών	76
Πίνακας 12: Post Hoc Για την Πρόθεση Αποχώρησης ως προς την οικογενειακή κατάσταση	77
Πίνακας 13: Δοκιμασία ANOVA μεταξύ της αποχώρησης και της δυναμικότητας του σχολείου	77
Πίνακας 14: Post Hoc Για την Πρόθεση Αποχώρησης ως προς την οργανικότητα του σχολείου	78
Πίνακας 15: Δοκιμασία ANOVA για την αποχώρηση σχετικά με την περιοχή του σχολείου	79
Πίνακας 16: Post Hoc Για την Πρόθεση Αποχώρησης ως προς την περιοχή του σχολείου	79
Πίνακας 17: Δοκιμασία ANOVA για την αποχώρηση και την δυναμικότητα του σχολείου	80
Πίνακας 18: Post Hoc Για την Πρόθεση Αποχώρησης ως προς το μέγεθος του σχολείου	80
Πίνακας 19: Δοκιμασία ANOVA για την αποχώρηση σε σχέση με το πλήθος υπηρετήσεων σχολείων που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί.....	81
Πίνακας 20: Post Hoc Για την Πρόθεση Αποχώρησης ως προς το πλήθος σχολείων που υπηρετούν οι εκπαιδευτικοί.....	81
Πίνακας 21: Σχέση εργασίας και αποχώρηση	82
Πίνακας 22: Post Hoc Για την Πρόθεση Αποχώρησης ως προς την σχέση εργασίας του εκπαιδευτικού	82
Πίνακας 23: Δοκιμασία ANOVA για την αποχώρηση σε σχέση με την θέση υπηρετήσεως.....	83
Πίνακας 24: Post Hoc Για την Πρόθεση Αποχώρησης ως προς την θέση υπηρετήσεως του εκπαιδευτικού	83
Πίνακας 25: Δοκιμασία ANOVA μεταξύ αποχώρησης και περιφέρειας του σχολείου	84

Πίνακας 26: Post Hoc Για την Πρόθεση Αποχώρησης ως προς την περιφέρεια του σχολείου	85
Πίνακας 27: Συσχέτιση παραγόντων με την Πρόθεση Αποχώρησης	86
Πίνακας 28: Περίληψη μοντέλου παλινδρόμηση για την πρόθεση αποχώρησης.	87
Πίνακας 29: Δοκιμασία ANOVA κατά τον έλεγχο γραμμικής παλινδρόμησης ..	87
Πίνακας 30: Πίνακας Συντελεστών παλινδρόμησης.....	87

ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΑ

Διάγραμμα 1: Επαγγελματική Ικανοποίηση	69
Διάγραμμα 2: Επαγγελματική ικανοποίηση	71
Διάγραμμα 3: Επαγγελματική αφοσίωση	72
Διάγραμμα 4: Ταίριασμα εκπαιδευτικού και επαγγέλματος.....	73

Παράρτημα Α' - Ερωτηματολόγιο

Α. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο *

Ανδρας

Γυναίκα

Ηλικία *

Προϋπηρεσία *

Σπουδές (επιλέξτε τον ανώτερο ακαδημαϊκό τίτλο) *

Βασικό πτυχίο

Δεύτερο πτυχίο

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

Οικογενειακή κατάσταση *

Έγγαμος

Άγαμος

Διαζευγμένος

Σε χηρεία

Οργανικότητα σχολείου

1/θέσιο έως 3/θέσιο

4/θέσιο έως 7/θέσιο

8/θέσιο έως 10/θέσιο

11/θέσιο και άνω

Το σχολείο λειτουργεί

Αστική περιοχή

Ημιαστική περιοχή

Αγροτική περιοχή

Αριθμός μαθητών/τριων σχολείου

Έως 120

120 - 170

Πάνω από 270

Καλύπτεται ωράριο

Σε ένα σχολείο

Σε δύο σχολεία

Σε περισσότερα από δύο σχολεία

Στο σχολείο υπηρετείτε με την εξής σχέση εργασίας

Οργανική θέση

Απόσπαση

Διάθεση του ΠΥΣΠΕ

Αναπληρωτής/τρια

Στο σχολείο υπηρετείτε σε θέση

Εκπαιδευτικού

Προϊσταμένου/ης

Υποδιευθυντή/τριας

Διευθυντή/ντριας

Περιφέρεια υπηρεσίας *

<input type="checkbox"/>	Αττικής	<input type="checkbox"/>	Δυτ. Ελλάδα
<input type="checkbox"/>	Κεντρικής Μακεδονίας	<input type="checkbox"/>	Στ. Ελλάδα
<input type="checkbox"/>	Αν. Μακεδονίας & Θράκης	<input type="checkbox"/>	Κρήτης
<input type="checkbox"/>	Δυτ. Μακεδονίας	<input type="checkbox"/>	Βορείου Αιγαίου
<input type="checkbox"/>	Θεσσαλίας	<input type="checkbox"/>	Νοτίου Αιγαίου
<input type="checkbox"/>	Ιόνιων Νήσων	<input type="checkbox"/>	Ηπείρου
<input type="checkbox"/>	Πελοποννήσου		

1	2	3	4	5	6	7
Ποτέ			Μέτρια			Πάρα πολύ

1	Πόσο συχνά έχετε πιάσει τον εαυτό σας να ονειρεύεται μια διαφορετική δουλειά, που θα ταιριάζει στις προσωπικές σας ανάγκες?						
2	Πόσο συχνά έχετε σκεφτεί σοβαρά να εγκαταλείψετε την δουλειά σας?						
3	Ποια είναι η πιθανότητα να εγκαταλείψετε τη δουλειά σας, εάν σας προτείνουν μια διαφορετική θέση εργασίας που σας ταιριάζει?						
4	Πόσο συχνά έχετε σκεφτεί να εγκαταλείψετε τη δουλειά σας για μια άλλη, στο χώρο της δημόσιας εκπαίδευσης, με υψηλότερο μισθό?						
5	Πόσο συχνά έχετε σκεφτεί να εγκαταλείψετε τη δουλειά σας για μια άλλη, εκτός δημόσιας εκπαίδευσης, με υψηλότερο μισθό?						
6	Πόσο συχνά σκέφτεστε να ξεκινήσετε δική σας επιχείρηση?						
7	Πόσο συχνά διερευνάτε πηγές (π.χ. εγκυκλίους, ανακοινώσεις, διαδίκτυο), προκειμένου να εντοπίσετε επαγγελματικές ευκαιρίες εκτός δημόσιας εκπαίδευσης?						
8	Σε ποιο βαθμό, η τωρινή σας δουλειά ανταποκρίνεται σε σημαντικές προσωπικές σας ανάγκες?						

Γ. Σημειώστε τον αριθμό που αντιπροσωπεύει **το βαθμό της δικής σας ικανοποίησης ή δυσαρέσκειας** σε κάθε μία από τις διατυπώσεις στην τωρινή σας δουλειά.

1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ	
Απόλυτα Απόλυτα	Μέτρια	Λίγο	Ούτε συμφωνώ	Λίγο	Μέτρια	

1	Η δουλειά μου είναι σαν χόμπι για μένα.							
2	Συνήθως το επάγγελμά μου είναι αρκετά ενδιαφέρον, ώστε να μη βαριέμαι.							
3	Μου φαίνεται ότι οι φίλοι μου ενδιαφέρονται περισσότερο για τη δουλειά τους.							
4	Θεωρώ την δουλειά μου αρκετά δυσάρεστη.							
5	Απολαμβάνω περισσότερο τη δουλειά μου, απ' ό,τι τον ελεύθερο χρόνο μου.							
6	Συχνά βαριέμαι το επάγγελμά μου.							
7	Αισθάνομαι αρκετά ικανοποιημένος/η με την παρούσα δουλειά μου.							
8	Τις περισσότερες φορές πρέπει να αναγκάζω τον εαυτό μου να πάει στην δουλειά.							
9	Προς το παρόν, είμαι ικανοποιημένος/η με τη δουλειά μου.							
10	Αισθάνομαι ότι η δουλειά μου δεν είναι πια τόσο ενδιαφέρουσα, συγκριτικά με άλλες που θα μπορούσα να βρω.							
11	Δεν μου αρέσει ποτέ η δουλειά μου.							
12	Αισθάνομαι ότι είμαι πιο ευτυχισμένος/η στη δουλειά μου, συγκριτικά με άλλους ανθρώπους.							
13	Τις περισσότερες μέρες είμαι ενθουσιασμένος/η με τη δουλειά μου.							
14	Τις περισσότερες μέρες είμαι ενθουσιασμένος/η με τη δουλειά μου.							
	Μου αρέσει η δουλειά μου περισσότερο, απ' το							

15	μέσο όρο των εργαζομένων.							
16	Η δουλειά μου, δεν με ενδιαφέρει αρκετά.							
17	Βρίσκω πραγματική απόλαυση στην δουλειά μου.							
18	Είμαι απογοητευμένος/η που ανέλαβα αυτή τη δουλειά.							

Δ. Σημειώστε τον αριθμό που αντιπροσωπεύει το **βαθμό αφοσίωσής** στην τωρινή σας δουλειά.

1	2	3	4	5	6	7
Διαφωνώ Συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ	Ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ	
Απόλυτα Απόλυτα	Μέτρια	Λίγο	Ούτε συμφωνώ	Λίγο	Μέτρια	

1	Όταν συζητώ με τους φίλους μου για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, μιλώ για ένα επάγγελμα που εξασφαλίζει εξαιρετική σταδιοδρομία.							
2	Αισθάνομαι πολύ αφοσιωμένος/η στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού.							
3	Είμαι πρόθυμος/η να καταβάλλω μεγαλύτερη προσπάθεια από το αναμενόμενο, προκειμένου να συμβάλλω στο κύρος του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.							
4	Για μένα η εκπαίδευση είναι το καλύτερο από όλα τα πιθανά επαγγέλματα που θα μπορούσα να ασκήσω.							
5	Είμαι περήφανος/η να λέω στους άλλους ότι είμαι εκπαιδευτικός.							
6	Ενδιαφέρομαι πραγματικά για το μέλλον του επαγγέλματός μου.							
7	Τα πιο σπουδαία από τα πράγματα που μου συμβαίνουν, σχετίζονται με τη δουλειά μου.							
8	Η εργασία μου αποτελεί για μένα ζωτικής σημασίας δραστηριότητα.							

9	Τα περισσότερα από τα ενδιαφέροντά μου επικεντρώνονται γύρω από την εργασία μου.						
10	Έχω πολύ ισχυρούς δεσμούς με την παρούσα δουλειά μου, τους οποίους θα ήταν πολύ δύσκολο να διακόψω.						
11	Οι περισσότεροι από τους προσωπικούς στόχους για τη ζωή μου, είναι προσανατολισμένοι σε σχέση με την εργασία μου.						
12	Θεωρώ την εργασία μου πολύ σημαντική για την ύπαρξή μου.						

Ε. Ταίριασμα εκπαιδευτικού – επαγγέλματος. Στις παρακάτω προτάσεις, ζητείται να εκφράσετε το βαθμό της συμφωνίας ή διαφωνίας σας με το περιεχόμενο της κάθε πρότασης.

1	2	3	4	5	6	7
Ποτέ			Μέτρια			Πάρα πολύ

1	Οι δικές μου αξίες συνάδουν με τις αξίες στο πλαίσιο του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.						
2	Οι δικές μου αξίες συνάδουν με τις αξίες των συναδέλφων στο πλαίσιο του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.						
3	Οι δικές μου αξίες συνάδουν με τα χαρακτηριστικά του έργου που επιτελώ στο πλαίσιο του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.						
4	Οι προσωπικές μου προοπτικές εξέλιξης συνάδουν με τις ευκαιρίες που παρέχονται στο πλαίσιο του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού.						
5	Σε ποιο βαθμό οι γνώσεις, οι δεξιότητες και οι ικανότητές σας ταιριάζουν με τις απαιτήσεις της εργασίας σας;						
6	Σε ποιο βαθμό ικανοποιεί η εργασία σας τις ανάγκες σας;						
7	Σε ποιο βαθμό η εργασία σας, σας επιτρέπει να κάνετε το είδος της δουλειάς που θέλετε να κάνετε;						
	Σε ποιο βαθμό αντιστοιχεί η εργασία σας σε αυτό						

8	που θεωρείτε ως επιθυμητό?							
---	----------------------------	--	--	--	--	--	--	--